



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

Campus Presidente Prudente

CÁSSIA CAROLINA PIVA

**RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: A EXPERIÊNCIA DE ESTUDANTES DE
PEDAGOGIA DA FCT/UNESP DE PRESIDENTE PRUDENTE/SP**

Presidente Prudente - SP
2023

CÁSSIA CAROLINA PIVA

**RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: A EXPERIÊNCIA DE ESTUDANTES DE
PEDAGOGIA DA FCT/UNESP DE PRESIDENTE PRUDENTE/SP**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” FCT/UNESP – Presidente Prudente, como exigência para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Vanda Moreira Machado Lima

Presidente Prudente - SP
2023

P693r Piva, Cássia Carolina
Residência Pedagógica : a experiência de estudantes de
Pedagogia da FCT/Unesp de Presidente Prudente/SP / Cássia
Carolina Piva. -- Presidente Prudente, 2023
185 p. : il., tabs.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista
(Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente
Prudente
Orientadora: Vanda Moreira Machado Lima

1. Programa Residência Pedagógica. 2. Formação Docente
Inicial. 3. Estágio. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da
Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente. Dados fornecidos pelo
autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Presidente Prudente

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: A EXPERIÊNCIA DOS ESTUDANTES DE PEDAGOGIA DA FCT/UNESP DE PRESIDENTE PRUDENTE/SP

AUTORA: CÁSSIA CAROLINA PIVA

ORIENTADORA: VANDA MOREIRA MACHADO LIMA

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestra em Educação, pela Comissão Examinadora:

Profa. Dra. VANDA MOREIRA MACHADO LIMA (Participação Virtual)
Educação / Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente

Profa. Dra. MARINEIDE DE OLIVEIRA GOMES (Participação Virtual)
Educação / UNISANTOS

Profa. Dra. CINTHIA MAGDA FERNANDES ARIOSI (Participação Virtual)
Departamento de Educação / Unesp/FCT - Câmpus de Presidente Prudente

Presidente Prudente, 28 de agosto de 2023

Aos aos meus irmãos, Camila, Rafaela,
Luis Roberto e Luis Marcelo, pelo
companherismo e carinho que tiveram
comigo durante essa longa caminhada.

À minha querida mãe, Solange, que
esteve ao meu lado desde o início,
ouvindo minhas lamentações e vibrando
comigo as pequenas vitórias.

Ainda bem que os tenho comigo!

AGRADECIMENTOS

Realizar esta pesquisa não foi uma tarefa simples em minha trajetória. Enfrentei desafios e momentos de altos e baixos que, em várias ocasiões, fizeram-me ponderar a desistência. Contudo, tive a fortuna de contar com pessoas que me ofereceram apoio e que estiveram ao meu lado, mesmo nos momentos de incerteza e caos. Portanto, expresso minha mais profunda gratidão a essas pessoas.

À minha mãe, que se tornou com o passar dos anos minha confidente e minha grande amiga. Obrigada por todas as vezes que, mesmo cansada, ouviu minhas lamúrias. Eu me inspiro em você.

À minha irmã, Camila, que admiro tanto! Transbordo de felicidade ao vê-la crescendo e alçando voo. Você, desde sempre, minha parceira!

À minha irmã, Rafaela, pelo carinho que teve em sempre estar compartilhando comigo suas experiências como professora. Você me enche de felicidade todos os dias. Siga sempre florescendo!

Ao meu irmão, Luis Roberto, que me surpreende com músicas novas que me tiram da zona de conforto musical. Sua autenticidade e inteligência me encantam!

Ao meu irmão, Luis Marcelo, nosso pequeno menino moço. Você é o nosso pedacinho do paraíso que, a cada dia que passa, enche-me ainda mais de felicidade!

À minha companheira, Letícia, que sempre está ao meu lado em dias bons e ruins. Você é o meu lugar de paz. Obrigada por compartilhar a vida comigo.

À minha orientadora, Profa. Dra. Vanda Moreira Machado Lima, mulher que sempre admirei e por quem tenho muito apreço. Obrigada pela paciência e pela confiança nesse longo processo de pesquisa no mestrado.

À minha amiga, Day, pois foi com você que pude experienciar o “ser unespiana” de uma forma mais leve. Obrigada por ter me apresentado o lado autêntico e divertido da vida e por ter trazido ao mundo mais felicidade, a Nat.

À minha amiga, Paty, que sempre esteve comigo, mesmo que de forma remota. Obrigada por acompanhar minhas faxinas durante a madrugada. Um pedacinho meu está aí com você nos Estados Unidos.

À minha grande amiga, Bruna. Não sei o que faria sem você nessa empreitada árdua que foi o mestrado. Obrigada pela sua amizade!

À minha amiga, Maria Martins. Ser sua amiga é um prazer imenso. Obrigada por se abrir comigo e compartilhar as angústias e felicidades de ser professora no Estado de São Paulo.

À minha amiga, Maria. Sinto saudades das nossas conversas e das longas caminhadas pelo parque do povo. Você me encanta!

Às minhas amigas Jéssica, Estela e Maju, ainda bem que eu as conheci! Saudades de dividir a pista de atletismo com vocês!

Aos meus amigos, Matheus e Renan, por vocês terem me acolhido no meu desespero. Serei eternamente grata pelo conforto que recebi.

Ao meu querido professor de matemática da Educação Básica, João, cujo papel foi fundamental para minha jornada até o ponto em que me encontro atualmente. Você é luz nesse mundo!

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Escola Pública e Profissionais da Educação (GEPEPPE), pelas trocas de experiências realizadas durante todo esse processo acadêmico e por apoiarem a minha pesquisa de mestrado.

Aos membros titulares da banca, Profa. Dra. Cinthia Magda Fernandes Ariosi e Profa. Dra. Marineide de Oliveira Gomes, agradeço imensamente por terem acompanhado meu trabalho desde a qualificação até a defesa.

Aos membros suplentes, Prof. Dr. Alberto Albuquerque Gomes, que, infelizmente, não pôde mais ser minha banca suplente, pois, felizmente, aposentou-se! Felicidades professor Alberto! Eu lhe admiro demais! À Profa. Dra. Márcia Regina do Nascimento Sambugari e Profa. Dra. Raquel Gomes de Oliveira, que aceitaram com grande carinho esse convite, meu muito obrigada!

Ao Templo de Umbanda Oxóssi e Ogum, obrigada por abrir um novo caminho para mim e ao Pai Flávio de Oxóssi, que me acolheu de braços abertos. Sua casa tem muito axé e o senhor tem muita luz. Obrigada pelo carinho sempre!

E por fim, agradeço a mim que, mesmo diante dos percalços do cotidiano da vida, consegui finalizar esta pesquisa.

Time

*Ticking away the moments that make up a dull day
Fritter and waste the hours in an offhand way
Kicking around on a piece of ground in your hometown
Waiting for someone or something to show you the way
Tired of lying in the sunshine
Staying home to watch the rain
And you are young and life is long
And there is time to kill today
And then one day you find
Ten years have got behind you
No one told you when to run
You missed the starting gun
And you run and you run to catch up with the Sun
But it's sinking
Racing around to come up behind you again
The Sun is the same, in a relative way
But you're older
Shorter of breath
And one day closer to death
Every year is getting shorter
Never seem to find the time
Plans that either come to naught
Or half a page of scribbled lines (oh, oh)
Hanging on in quiet desperation
Is the English way
The time is gone, the song is over
Thought I'd something more to say
Home, home again
I like to be here when I can
And when I come home, cold and tired
It's good to warm my bones beside the fire
Far away, across the field
The tolling of the iron bell
Calls the faithful to their knees
To hear the softly spoken magic spells
(Pink Floyd, 1973).*

RESUMO

A presente pesquisa de mestrado, vinculada à linha 4 “Formação dos Profissionais da Educação, Políticas Educativas e Escola Pública” do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Tecnologia, *Campus* de Presidente Prudente – FCT/Unesp, e ao Grupo de Estudo e Pesquisas sobre a Escola Pública e os Profissionais da Educação (GEPEPPE/FCT/Unesp) tem como problema de pesquisa a seguinte questão: o que os estudantes residentes do curso de licenciatura em Pedagogia pensam sobre o Programa Residência Pedagógica (PRP) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)? De modo a compreender tal questionamento, o objetivo geral visou analisar o PRP/CAPES a partir da experiência dos estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia da FCT/Unesp que participaram do edital nº 06/2018 e nº 01/2020 do referido programa. O estudo se amparou na abordagem qualitativa e no desenvolvimento da pesquisa de campo, utilizando a revisão de literatura, a análise documental dos editais nº 06/2018, nº 01/2020 e a realização do grupo focal com nove estudantes egressas que participaram PRP/CAPES. Observamos que as vivências das residentes que concluíram o programa, tanto em 2018 quanto em 2020, foram enriquecedoras para o processo de formação inicial docente. Essas experiências proporcionaram um contato mais próximo com a realidade escolar, fortalecendo a ligação entre os conceitos teóricos e práticos. Isso resultou em uma maior integração entre a universidade e a escola, permitindo que as residentes se aproximassem da realidade das escolas de Educação Básica pública e do cotidiano da profissão docente. Também se destacaram diferenças entre os programas, uma vez que, devido à pandemia de Covid-19, a segunda edição foi conduzida de forma remota. Algumas das fragilidades apontadas a partir da pesquisa foram a desorganização interna dos subprojetos; sobrecarga decorrente das demandas do programa (documentação), juntamente com o fato de que a bolsa de apoio, na época mantida no valor de R\$ 400,00, revelava-se insuficiente em relação ao volume de atividades requeridas. Em geral, o PRP/CAPES se mostrou um espaço propenso para a unidade teoria e prática fundamental na Formação docente Inicial.

Palavras-chave: Programa Residência Pedagógica; Formação Docente Inicial; Estágio.

ABSTRACT

The present dissertation, associated to research line 4 "Formation of Education Professionals, Educational Policies and Public School" of the Postgraduate Program in Education, at the São Paulo State University "Júlio de Mesquita Filho", Faculty of Science and Technology, Presidente Prudente Campus – PPGE/FCT/Unesp, and the Study and Research Group on Public Schools and Education Professionals (GEPEPPE/FCT/Unesp), has as a research problem the following question: what do former residents of the Pedagogy degree course think about the Pedagogical Residency Program (PRP) of the Coordination of Superior Level Staff Improvement (CAPES)? To understand the aforementioned questioning, our aim was to analyze the PRP/CAPES from the perspective of the students of Pedagogy at FCT/Unesp, who participated in the nº 06/2018 and nº 01/2020 notices of the mentioned program. The study was supported by qualitative research approach and development of field research to form the debate through the following research instruments: literature review, analysis of public notices nº 06/2018, nº 01/2020 documentation; and conducting a focus group with former residents who participated in PRP/CAPES. Results indicate that the experiences lived by former residents, both in 2018 and 2020, were enriching for the initial docent forming process. These experiences strengthened the connection between theoretical and practical concepts, potentializing the relationship between university and school. It also allowed residents to get to know the reality of public basic education schools and the daily life of the teachers. Differences between the programs also stood out, since, due to the Covid-19 pandemic, the second edition was conducted remotely. Some of the weaknesses highlighted from the research were the internal disorganization of the subprojects; overload resulting from the demands of the program, along with the fact that the support grant, at the time maintained in the amount of R\$400.00, proved to be insufficient in relation to the volume of activities required. In general, PRP/CAPES proved to be a program important to relate theory and practice in Initial Teacher Training.

Keywords: Pedagogical Residency Program; Initial Teacher Training; Internship.

LISTA DE ABREVIATURAS

BDTD	Biblioteca Digital Nacional de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEGeT	Centro de Estudos de Geografia do Trabalho
CELLIJ	Centro de Estudos em Leitura e Literatura Infantil e Juvenil
CNE	Conselho Nacional de Educação
FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
FCT	Faculdade de Ciências e Tecnologia
GEPEPPE	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Escola Pública e Profissionais da Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MP	Medida Provisória
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PRP	Programa Residência Pedagógica
PRPP	Programa Residência Pedagógica do curso de Pedagogia
RP	Residência Pedagógica
SP	São Paulo
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNESP	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
UNIFESP	Universidade Federal do Estado de São Paulo

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Número de matrículas em cursos de graduação (1980 – 2021)	74
Figura 2 - Número de matrículas em cursos de graduação em licenciatura, por modalidade de ensino no Brasil (2011 - 2021)	76

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Funções do Grupo Focal	40
Quadro 2 - Trabalhos selecionados na BDTD (2018 - 2020)	51
Quadro 3 - Trabalhos selecionados no Portal de Periódicos da Capes (2018- 2020)	53
Quadro 4 - Síntese comparativa dos editais nº 06/2018 e nº 01/2020	69

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Trabalhos consultados e selecionados para Revisão de Literatura	50
--	----

SUMÁRIO

SEÇÃO 1 - INTRODUÇÃO.....	17
1.1 TRAJETÓRIA PESSOAL	17
1.2 TRAJETÓRIA ACADÊMICA	20
1.3 TRAJETÓRIA PROFISSIONAL	24
1.4 OBJETIVOS DA PESQUISA.....	28
SEÇÃO 2 - METODOLOGIA DA PESQUISA.....	29
2.1 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA QUALITATIVA E DE CAMPO	30
2.2 INSTRUMENTOS: TÉCNICAS E PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DE DADOS	32
2.2.1 Revisão de literatura	32
2.2.2 Análise documental.....	34
2.2.3 Grupo focal	36
SEÇÃO 3 - PRP/CAPES: POR ENTRE PESQUISAS E DOCUMENTOS	45
3.1 BREVE HISTÓRICO DA CONCEPÇÃO DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NO BRASIL	45
3.2 O QUE AS PESQUISAS ACADÊMICAS APRESENTAM SOBRE O PRP/CAPES (2018 – 2020)?	50
3.2.1 Outras experiências de residência no campo da formação de professores	59
3.3 ANÁLISE DOCUMENTAL DOS EDITAIS Nº 06/2018 E Nº 01/2020	64
3.3.1 Contexto histórico dos editais	64
3.3.2 Concepções, reflexões e críticas sobre os editais	68
SEÇÃO 4 - RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: GRUPO FOCAL COMO ESPAÇO DE TROCA E EXPERIÊNCIAS	81
4.1 ESPAÇO DA PESQUISA: FCT/UNESP E CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA	82
4.2 SUBPROJETOS DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DO CURSO DE PEDAGOGIA DA FCT/UNESP	84
4.2.1 Subprojeto 2018: “Núcleo de Residência Pedagógica para o subprojeto: licenciatura em pedagogia”	84
4.2.2 Subprojeto 2020: “Licenciatura em Pedagogia: projetos de leitura e interdisciplinaridade”	87
4.3 PERFIL DAS PARTICIPANTES DO GRUPO FOCAL NO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA	90
4.4 RESULTADOS DO GRUPO FOCAL	91
4.4.1 Ser professor no curso.....	92
4.4.2 Experiências como residentes do PRP/CAPES.....	101

4.4.3 Formação inicial docente no PRP/CAPES.....	109
4.4.4 Avaliação das residentes sobre O PRP/CAPES	114
CONSIDERAÇÕES FINAIS	120
REFERÊNCIAS	130
ANEXOS	140
Anexo I - Termo de consentimento livre e esclarecido	141
Anexo II - Edital nº 06/2018	143
Anexo III - Edital nº 01/2020	164
APÊNDICES.....	177
Apêndice I - Quadro III. Trabalhos consultados no Portal de Periódicos da Capes (2018-2020).....	178
Apêndice II - Quadro IV. Trabalhos indicados pela banca de qualificação.....	183
Apêndice III - Roteiro para a análise documental (Cellard, 2010)	184
Apêndice IV - Roteiro para o grupo focal.....	185

SEÇÃO 1 - INTRODUÇÃO

*Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara
(Larrosa, 2016, p. 18).*

O objetivo com a presente pesquisa foi conhecer e compreender quais foram as experiências vivenciadas por estudantes egressos do curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Ciência e Tecnologia (FCT) da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp) de Presidente Prudente/SP que participaram do Programa de Residência Pedagógica (PRP), instituído pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) por meio da portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018.

A motivação para abordar este tema derivou-se de uma inquietação pessoal, que emergiu depois da minha experiência enquanto estudante voluntária no Subprojeto de Residência Pedagógica da FCT/Unesp em 2018. Para justificar essa escolha, nos tópicos subsequentes, descrevo de forma sucinta minha¹ trajetória pessoal, acadêmica e profissional, as quais me trouxeram até o momento de escrita da presente pesquisa de mestrado.

1.1 TRAJETÓRIA PESSOAL

Início minha vida escolar em uma escola municipal, situada no Bairro do Oratório, bem em frente ao “mercadinho” da Vera. Uma escola pequena e acolhedora, que atendia três bairros rurais do município de Socorro, interior do Estado de São Paulo. Ainda posso me recordar da sensação de felicidade em estar naquele lugar, brincando, aprendendo e querendo ser como a professora da Educação Infantil quando “ficasse adulta”.

Aos sete anos, passei para uma escola estadual, conhecida como “escolona”. É interessante o título que ela levava de ser uma “escolona”, uma vez que era uma escola rural pequena, que atendia o Ensino Fundamental II e Ensino Médio.

Era uma escola repleta de árvores, cores e cheiros dos mais diversos. Ali eu me encontrava, pois gostava de frequentá-la. Não que fosse fácil fazer amizades, ou

¹ A introdução da presente pesquisa foi redigida em 1ª pessoa do singular, pois o objetivo foi tecer minha trajetória pessoal ao longo do processo de construção da dissertação.

compreender os conceitos específicos de cada campo do saber, mas era um espaço simples e acolhedor.

No entanto, essa magia que eu sentia pela escola foi rompida por um tempo quando meu pai faleceu e tivemos que nos mudar para outra cidade, na qual estudei, por aproximadamente um ano e meio, em uma escola pública urbana completamente diferente da realidade a que estava acostumada a vivenciar no dia a dia. Tal escola atendia diversos municípios e pessoas de classes sociais distintas, desde aquelas com residência em condomínios de luxo, até as que moravam no campo e viviam da terra. Ainda me recordo do primeiro dia que entrei na escola: não sabia onde era minha sala, não sabia quem eram meus professores e nunca havia visto um computador na minha frente, caindo de cara em “aulas de informática”. Não considero esse período como agradável de ser recordado, pois foi um dos piores momentos que vivenciei estando em uma escola. Sentia-me diariamente em um ambiente desconhecido e hostil.

Tempo depois, regressamos à nossa cidade e voltamos a estudar na querida “escolona”. Ressalto que a escola não se destacava por seu tamanho, pois era uma escola rural pequena, mas era tida como grande porque abraçava a todos. Conhecíamos cada “cantinho” dela. Não havia superlotação nas salas de aula, podíamos brincar livremente, e a diretora conhecia nome e sobrenome de todos. Até hoje, quando passo por lá, sinto uma saudade gostosa.

Não foi fácil manter-se na escola nesse período. Éramos crianças, não contribuíamos financeiramente e minha mãe, junto com o companheiro dela, buscavam, dentro das condições possíveis, nos dar uma vida digna. Nessa época, minha mãe trabalhava nas olarias locais² que fabricavam tijolos no nosso bairro. Embora fosse um empreendimento lucrativo para os donos, não era vantajoso para os funcionários. Recordo-me que ela acordava todos os dias de madrugada, enfrentando frio ou calor, e seguia para a olaria. Quando chovia, não era possível trabalhar e, conseqüentemente, não havia renda. Portanto, as épocas de chuva tornavam-se períodos particularmente difíceis para nós. Por muito tempo, fizemos

² Nesse período, minha mãe trabalhava no que denominávamos de “olaria à mão”. Esse tipo de empreendimento já não existe mais no bairro, pois fora substituído pela “olaria à máquina”, que também é um mercado em decadência. É interessante a história da olaria, pois minha família se construiu a partir do trabalho braçal nesse local de produção de tijolos. Tanto a família materna quanto a paterna foram trabalhadores braçais das olarias que eram um mercado de trabalho em alta durante a década de 70, 80, 90 e até, aproximadamente, o ano de 2010 no bairro em que cresci. Aliás, ressalto também que eu trabalhei como uma trabalhadora braçal durante minha adolescência.

parte do “caixinha da escola”, uma espécie de ajuda com materiais que a própria instituição custeava com recursos próprios para comprar materiais escolares, como cadernos, lápis e borracha, pois não tínhamos condições econômicas para tal.

As circunstâncias começaram a mudar para melhor quando fomos contemplados com o Bolsa Família, um programa de transferência de renda do Governo Federal do Brasil. Esse programa foi instituído durante o Governo de Luiz Inácio Lula da Silva, por meio da Medida Provisória 132, em 20 de outubro de 2023, e, posteriormente, convertido em Lei pela Lei Federal de nº 10.836, em 9 de janeiro de 2004³. Refletir e registrar essas experiências é algo valioso, pois recordo vividamente o intenso preconceito que cercava os beneficiários do Bolsa Família. Falar sobre esse assunto parecia ser um tabu na época. Na escola, éramos tratados como “coitados” que dependiam da ajuda do Estado. A sociedade não parecia estar pronta ou consciente do verdadeiro significado e importância desse programa para as famílias que viviam com pouco ou quase nada.

As mudanças ganharam força quando ingressei no Ensino Fundamental II. Minha rotina envolvia estudar pela manhã e trabalhar no contraturno. Ao longo do tempo, tive experiências em diferentes lugares de trabalho, como em uma padaria, uma pequena fábrica de costura e várias olarias⁴. Após a jornada de trabalho, ao retornar para casa, não poupava esforços para auxiliar nos afazeres domésticos e realizar as tarefas escolares. O gosto pela escola ainda se fazia presente e foram os quatro anos mais intensos da minha vida escolar, os quais considero que me dediquei aos estudos.

Com o início do Ensino Médio, minha dedicação ao trabalho se intensificou, e passei a atuar em período integral na zona urbana, integrando a Corporação de Guias Mirins de Socorro (CGMS). A rotina era extremamente exigente, chegando em casa já à noite e, em seguida, seguindo para a escola. Ao longo desses três anos desafiadores, dediquei-me aos estudos com o máximo de empenho. Mesmo enfrentando cansaço e exaustão em várias ocasiões, foi durante esse período que me aproximei mais da leitura, desenvolvendo hábitos de estudo e organização que

³ A história do Bolsa Família. Disponível em: <https://pp.nexojournal.com.br/linha-do-tempo/2020/A-hist%C3%B3ria-do-Bolsa-Fam%C3%ADlia>. Acesso em: 20 jul. 2023.

⁴ Na época era muito “comum” ver crianças de 12 a 18 anos, trabalharem nas olarias de fabricação de tijolos para ajudarem financeiramente em casa. Não havia fiscalização e muito menos a ideia e o debate sobre trabalho infantil.

se tornaram fundamentais para que eu conseguisse finalizar o Ensino Médio com a qualidade que eu esperava.

Foi nesse período do Ensino Médio que comecei a pensar se continuaria ou não com os estudos. Até então nunca havia pensado que o espaço universitário fosse para mim, muito menos uma universidade pública, porque venho de uma família na qual ninguém havia sequer pisado em uma faculdade, e o lema era “trabalhar para ser alguém na vida”. Cursar uma faculdade sempre passou longe dos meus olhos, até que um professor de Matemática da Educação Básica, conhecido por “Professor João”, apresentou a mim e a tantos outros colegas a possibilidade de cursar a Educação Superior. Ele nos mostrou que o espaço da universidade pública era nosso e que deveríamos, por direito, ocupá-lo.

1.2 TRAJETÓRIA ACADÊMICA

No ano de 2016, dei início a minha trajetória acadêmica no Curso de Licenciatura em Pedagogia pela FCT/Unesp com o objetivo de realizar um antigo desejo de infância: tornar-me professora.

Ao longo dos anos de estudo na universidade, pude vivenciar a plenitude da experiência acadêmica graças às Políticas de Permanência Estudantil, que permitiram minha continuidade e permanência no espaço universitário. Essas políticas proporcionaram-me a oportunidade de participar ativamente da vida universitária, envolvendo-me em pesquisas, projetos de extensão, grupos de estudos⁵, eventos científicos e movimento estudantil, o que ampliou ainda mais minha vivência acadêmica. Essas experiências fora da sala de aula trouxeram-me uma nova perspectiva sobre o mundo, contribuindo significativamente para o meu processo formativo como pessoa, estudante e professora que sou hoje.

A partir do segundo ano do curso de graduação, comecei a realizar os estágios supervisionados obrigatórios, conforme estabelecido na matriz curricular do curso. À medida que me envolvia nas atividades práticas nas escolas, sentia-me cada vez mais distante da minha antiga aspiração de infância de tornar-me professora, pois compreendi que havia atribuído grandes expectativas aos estágios

⁵ Um marco especialmente importante neste período foi meu ingresso no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Escola Pública e Profissionais da Educação (GEPEPE), no qual me aventurei no campo de estudos relacionados à Formação Docente Inicial.

curriculares supervisionados como parte integrante da minha formação enquanto professora, o que acabou despertando um sentimento de frustração. Ao longo dos meus estágios, busquei realizá-los da forma mais séria possível, pois acreditava que o espaço escolar era o lugar no qual eu poderia “enxergar” toda a teoria apreendida dentro da universidade. No entanto, o que vivi, foi algo confuso, pois muitas vezes me via como alguém avulsa observando o trabalho alheio, insegura para oferecer ajuda. Alguém que chegava e saía sem ser notada, a não ser pelas crianças, pois eram as únicas que de fato nos viam.

Nessa constante transição entre a universidade e a escola percebi que ambas as instituições não dialogavam no campo do saber teórico e prático, e isso me preocupava, pois imaginava como seria quando eu estivesse como professora em exercício em sala tendo que lidar com o dia a dia da profissão e foi aí que me confrontei com a seguinte indagação: "será que a profissão de professora é realmente o que eu desejo?"

Foi nesse período que conheci o PRP/CAPES por intermédio de duas professoras da universidade. Na ocasião, achei interessante, pois se alinhavam aos meus anseios pessoais daquele momento, já que os objetivos do programa tinham como premissa a articulação da teoria com a prática, prometendo ser um programa inovador no campo da formação inicial de professores. Percebi que poderia ser uma oportunidade significativa para minha formação emergir em uma escola vivenciando novamente o que era ser professor na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Podendo, dessa vez, experienciar de maneira mais profunda e significativa o ambiente escolar, algo que não havia experimentado plenamente por meio dos estágios supervisionados.

Optei por me envolver como estudante residente voluntária⁶ no edital nº 06/2018 do PRP/CAPES. Essa participação ocorreu no período compreendido entre o segundo semestre de 2018 e o primeiro semestre de 2019, em uma das escolas municipais situadas no município de Presidente Prudente/SP, que estava engajada no referido projeto, e destaco que as experiências vivenciadas ao longo do PRP/CAPES foram mais significativas para o meu processo formativo do que as que tive nas disciplinas de estágio supervisionado ao longo da graduação.

⁶ Como no período da inscrição, era aluna da Permanência Estudantil e do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/CAPES), entrei como aluna voluntária no programa, pois não poderia acumular mais uma bolsa.

No entanto, logo no início da minha participação no programa, percebi que tinha uma concepção idealizada da escola que não correspondia com a realidade, tanto em relação à minha profissão quanto ao contexto específico do município onde estava desenvolvendo os projetos. O programa me proporcionou a oportunidade de vivenciar, ainda que em poucas horas semanais, o cotidiano do ser docente dentro de uma instituição escolar pública e municipal em constante movimento e transformação. Além disso, pude perceber que essa organização escolar abrange uma imensa diversidade de indivíduos, problemas, demandas e questões socioeconômicas e emocionais, condições desfavoráveis tanto para os professores quanto para os estudantes e funcionários, que, por intermédio dos estágios, infelizmente, tal percepção não foi alcançada por mim.

Durante o processo de desenvolvimento do projeto na escola-campo, a professora⁷ que supervisionou meu trabalho demonstrou reconhecimento à minha participação, equiparando-a à de uma colega docente em sala de aula. Esse reconhecimento ocorreu de forma não adversarial, desprovida de qualquer avaliação negativa em relação à minha prática educacional. Essa experiência diferiu significativamente das vivenciadas anteriormente, nas quais meu papel se limitava à posição de observadora passiva ou apenas colaboradora em atividades secundárias, como a preparação da decoração da festividade junina.

É importante destacar que, ao participar do PRP/CAPES, a sensação que vivenciei foi de que toda a equipe escolar estava ciente de nossa presença e trabalho na escola. Esse fato contribuiu significativamente para tornar o ambiente minimamente acolhedor e colaborativo. Além disso, percebi um genuíno esforço em estabelecer uma parceria entre a universidade, representada pelos docentes orientadores e residentes, e a escola, através dos preceptores. Essa parceria se manifestava por meio de reuniões semanais e diálogos constantes, que refletiam claramente a intenção de ambas as instituições de colaborar na construção de soluções e estratégias para aprimorar a prática educativa tanto no ambiente escolar quanto no espaço universitário. Essa troca de experiências e ideias buscava enriquecer a formação dos estudantes e contribuir para a melhoria da educação como um todo.

⁷ Agradeço à professora Lilian que me apresentou que é possível e necessário ser uma professora sensível, comprometida e que acredita em seus estudantes.

Essas observações evidenciam a relevância da interação e colaboração entre profissionais, universitários e escolas, destacando como essa tríade desempenha um papel fundamental na promoção da transformação da profissão docente. É esse trabalho conjunto que torna possível a transformação da profissão docente (Nóvoa, 2019).

Considero que esse momento de inserção na escola é de extrema importância para o processo de formação inicial do professor, sendo não só um espaço para aplicação de teorias, mas também um ambiente onde o estudante vivencia, conhece sua profissão, o ambiente e a cultura escolar, como bem nos elucida Pimenta e Lima (2012, p. 6):

[...] o estágio se constitui como um campo de conhecimento, o que significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supera sua tradicional redução à atividade prática instrumental. Enquanto campo de conhecimento, o estágio se produz na interação dos cursos de formação com o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas. Nesse sentido, o estágio poderá se constituir em atividade de pesquisa.

Estar na escola, realizando o estágio, se configura, portanto, como um espaço de pesquisa e conscientização do “ser professor”, permitindo uma compreensão da importância da *práxis* pedagógica. A escola se revela como um campo extremamente rico em experiências, formação e aprendizagem. Nóvoa (2019, p. 6) descreve que “não é possível aprender a profissão docente sem a presença, o apoio e a colaboração dos outros professores”, ou seja, não nos tornamos professores de forma isolada, mas sim em conjunto com outros profissionais da área. Por essa razão, é essencial direcionar o olhar para o estágio, que se configura como uma vivência efetiva na escola, proporcionando um espaço de formação, pesquisa e fortalecimento entre a universidade e a escola de Educação Básica.

No entanto, nem tudo são flores e a experiência não se faz só de flores. Ao passo que ela nos forma, ela também nos transforma e nos reforma. A experiência com o PRP/CAPES foi profundamente marcante e impactante para mim. Apesar de ter sido acolhida, ter tido acesso a um embasamento teórico sólido, apoio da professora regente da sala que me acompanhou, não consegui escapar do choque de realidade ao perceber que a profissão que eu seguiria após a graduação seria aquela que estava vivenciando durante o programa.

Esse confronto com a realidade desencadeou uma mistura de sentimentos dentro de mim. Desenvolvi certa fobia em relação à ideia de que aquele ambiente

seria meu futuro local de trabalho, não porque eu não gostava da escola ou dos estudantes, pelo contrário, o que tive foi uma grande insegurança. Esse período de reflexão foi necessário para que eu pudesse compreender meus sentimentos e reavaliar minhas escolhas. Apesar das dificuldades enfrentadas, a experiência também me proporcionou uma valiosa oportunidade de autoconhecimento e crescimento pessoal.

A experiência se enraizou em mim. Tornou-se tão impactante que despertou minha curiosidade para saber como foi a vivência dos outros colegas que também haviam participado do programa. Será que também sentiram o mesmo que eu? Colapsaram diante da realidade da profissão ao descobrir como ela realmente era? Como foi a experiência deles?

Movida pelo desejo de aprofundar meu entendimento sobre o PRP/CAPES ingressei no Mestrado na Pós-Graduação em Educação (PPGE) na FCT/Unesp, impulsionada pela seguinte pergunta geradora: o que os estudantes que vivenciaram o PRP/CAPES pensam sobre o programa?

No início do processo da pesquisa, confesso que por diversos momentos me senti desconectada, avulsa e sozinha na pós-graduação. Quando prestei o processo seletivo jamais imaginaria que enfrentaríamos uma pandemia global causada pelo vírus da SARS-CoV-2, mas conhecido como Covid-19 ou Coronavírus. Pensar, escrever um projeto e dar início à pesquisa em um mundo incerto, como foi o período pandêmico no qual vivemos durante os anos de 2020, 2021 e 2022, foi um desafio e tanto. Sem bolsa, sem trabalho e em meio a uma pandemia com um mestrado à frente. O desespero e desânimo se intensificaram. Mas, mesmo com enormes pedras no caminho, me agarrei no que acredito: educação pública e no seu poder de transformação social e assim segui.

1.3 TRAJETÓRIA PROFISSIONAL

No início de 2022, decidi enfrentar meus medos internos e seguir minha profissão: ser professora. Comecei substituindo em uma escola de Anos Iniciais do Ensino Fundamental em um município vizinho da cidade onde resido. Ainda me recordo vividamente do dia em que a coordenadora me telefonou perguntando se eu poderia substituir uma turma de 4º ano. Por um breve momento, ali no telefone com ela, tive milhares de dúvidas e medos, cogitando desistir. O receio em falhar ou não

“dar conta” da responsabilidade tomou conta de mim, uma vez que nunca havia estado sozinha à frente de uma turma de estudantes. No entanto, decidi encarar esse desafio e aceitei a oportunidade.

Ao entrar na sala de aula pela primeira vez como professora, mesmo como eventual, meus medos e inseguranças foram deixados do lado de fora. Ficaram estacionados no corredor. Era como se eu estivesse em um universo paralelo, diferente da realidade que eu estava acostumada a viver. Ali, naquela sala de aula, eu era a professora. A sensação de estar diante daquela turma de estudantes de um 4º ano era indescritível e ao mesmo tempo desafiadora: como ser professora de 35 alunos na faixa etária de 9 a 10 anos?

Por um período, minha trajetória profissional como professora pedagoga esteve voltada à substituição de aulas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Em uma etapa subsequente, ampliei minhas atribuições para também substituir aulas na rede estadual de ensino, o que me permitiu transitar entre diferentes escolas, lecionando em várias disciplinas, desde o 6º ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental até o 3º ano do Ensino Médio. Essa mudança para a rede estadual proporcionou-me uma maior estabilidade empregatícia, pois havia uma demanda considerável por substituições de aulas.

Em meados de 2022, tornei-me Professora de Educação Básica pelo Estado de São Paulo, assumindo a função de trabalhar com turmas do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, conhecida como professor categoria O. Fui contratada para lecionar nas escolas estaduais em dois importantes projetos de recuperação: o Projeto Aprender Juntos e o Projeto de Recuperação e Reforço (PRR) com turmas do 6º ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental⁸. Foi nesse período que realmente comecei a viver uma rotina escolar e a acompanhar a organização da escola de perto, pois, até então, eu não havia tido nenhum vínculo com qualquer instituição educacional, pois era professora eventual.

Essa experiência me proporcionou uma imersão abrangente no contexto escolar, permitindo uma compreensão mais aprofundada da dinâmica e funcionamento dos espaços educacionais nos quais exercia o papel de professora.

⁸ No ano de 2022, trabalhei em 4 escolas estaduais do município de Presidente Prudente com os projetos Aprender Sempre e Projeto Reforço e Recuperação (PRR). Tais projetos são direcionados para estudantes do Ensino Fundamental II com o objetivo de mitigar as defasagens ocasionadas pela pandemia. Como eu possuía formação em Licenciatura em Pedagogia, tinha preferência na atribuição das aulas referentes aos 6º anos, já que haviam saído dos Anos Finais há pouco tempo.

Durante esse período, pude constatar as dificuldades e desafios enfrentados cotidianamente pelos educadores, como a carência de infraestrutura e materiais adequados, bem como a evidente desvalorização profissional persistente há décadas. Além disso, percebi a sobrecarga de demandas e responsabilidades impostas aos professores, em meio a salas de aula superlotadas, pois estava ali, também experienciando tudo aquilo todos os dias, e, durante todo o meu primeiro ano como professora, embora houvesse conselhos frequentes para evitar levar os problemas da escola para casa, percebi que, metaforicamente, a escola invadia meu espaço domiciliar e permeava minhas horas de descanso. Essa imersão contínua do ambiente escolar em minha vida pessoal gerou um dos desafios mais significativos na busca por equilibrar as fronteiras entre trabalho e vida pessoal.

Entretanto, também tive a oportunidade de vivenciar as conquistas e realizações gratificantes que acompanham o exercício docente. Lembro-me de alunos que, no início do ano, expressavam aversão à Matemática, expressando “odeio Matemática!”, mas que, ao final do bimestre, passavam a considerá-la uma disciplina desafiadora, porém interessante. Ou observar os estudantes percebendo como uma simples palavra poderia alterar completamente o sentido de uma frase. Ou até mesmo estudantes que iniciavam o ano em completa desorganização com seus materiais e com o passar do tempo conseguiam organizar-se à sua maneira.

Foi somente no início de 2023 que ocorreu minha transição para o papel de professora regente, assumindo a responsabilidade por três turmas de Ensino Médio em duas escolas. Além disso, também passei a atuar como professora no Projeto de Apoio à Tecnologia e Inovação (Proatec) em uma escola de tempo integral. Nessa nova posição como professora pedagoga no Estado, tive a oportunidade de exercer minha formação como educadora, formando e me reformando por meio do contato com o trabalho dos demais colegas, nas formações Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) e, com toda a certeza, com meus alunos (aprendo muito com eles).

No entanto, me deparei com inúmeros desafios e identifiquei diversas lacunas, principalmente com relação à minha formação inicial, começando pelo fato de que sou uma Pedagoga no Ensino Médio e minha formação inicial não me preparou para tal. Alguns dos maiores desafios encontrados residiram na adaptação ao ambiente escolar, pois cada escola possui sua singularidade em termos de organização escolar e funcionamento, o que se tornou um ponto complicador nos primeiros meses, especialmente devido à minha atuação em três escolas diferentes;

na construção de uma relação de afeto com os estudantes, uma vez que me parecia, no início, algo praticamente impossível, pois percebia certa indiferença por parte dos alunos, não direcionada a mim pessoalmente, mas com relação aos Itinerários Formativos que, conseqüentemente, recaía sobre o meu trabalho; no planejamento e no gerenciamento de tempo em sala de aula, na construção por aulas mais dinâmicas e metodologias ativas, na busca por manter o interesse e a atenção dos alunos durante as aulas.

Tais experiências como professora começaram a tecer minha identidade profissional, levando-me a compreender que construir-me como professora e tornar-me professora, como aponta Nóvoa (2019), é um processo contínuo de desenvolvimento, pois “[...] é através de nossa identidade que nós percebemos, nos vemos e queremos que nos vejam” (Garcia, 2009, p. 112). Compreender o conceito de identidade docente requer reconhecer que se trata de uma realidade em constante evolução, tanto em nível individual quanto coletivo, por isso não deve ser vista como algo estático que se adquire, mas sim como um processo contínuo que se desenvolve ao longo da vida. Marcelo Garcia (2009, p. 112), citando Beijaard, Meijer, & Verloop (2004), aponta que:

É preciso entender o conceito de identidade docente como uma realidade que evolui e se desenvolve, tanto pessoal como coletivamente. A identidade não é algo que se possui, mas sim algo que se desenvolve durante a vida. A identidade não é um atributo fixo para uma pessoa, e sim um fenômeno relacional. O desenvolvimento da identidade acontece no terreno do intersubjetivo e se caracteriza como um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo como pessoa dentro de um determinado contexto. Sendo assim, a identidade pode ser entendida como uma resposta à pergunta “quem sou eu neste momento?” A identidade profissional não é uma identidade estável, inerente, ou fixa. É resultado de um complexo e dinâmico equilíbrio onde a própria imagem como profissional tem que se harmonizar com uma variedade de papéis que os professores sentem que devem desempenhar.

Para que esta introdução não se torne ainda uma narrativa exaustiva sobre minhas experiências de vida enquanto pessoa, acadêmica e profissional, resumo que essa experiência multifacetada enriqueceu meu repertório profissional, reforçou meu compromisso com a educação e fortaleceu minha busca por soluções e melhorias para as questões enfrentadas no sistema educacional. Acredito que é por meio de políticas públicas efetivas, esforços contínuos e do reconhecimento do valor do trabalho docente que poderemos alcançar um ambiente escolar mais efetivo e enriquecedor para todos os envolvidos no processo educativo. Portanto, defendo

que, mesmo que a presente pesquisa não consiga abarcar toda a gama de discussões que cabe a programas de formação inicial de professores, que ela possa servir de base para outros possíveis debates ou até mesmo refutações teóricas.

1.4 OBJETIVOS DA PESQUISA

Com o intuito de explorar o PRP/CAPES, estabelecemos como objetivo geral desta pesquisa analisar o PRP/CAPES a partir da experiência dos estudantes no curso de Licenciatura em Pedagogia da FCT/Unesp que participaram dos editais nº 06/2018 e nº 02/2020 do referido programa.

Os objetivos específicos foram:

- Contextualizar o PRP/CAPES mediante os editais nº 06/2018 e nº 02/2020 do programa;
- Conhecer os projetos do PRPP no curso de Pedagogia da FCT/Unesp;
- Refletir, a partir da experiência dos estudantes, quais os aspectos relevantes do PRP/CAPES que contribuíram ou não para a formação docente inicial dos estudantes residentes egressos.

A estrutura da pesquisa está organizada da seguinte forma: na primeira seção, intitulada “1 Introdução”, ora apresentada, descrevemos a justificativa do tema, os objetivos da pesquisa e a estrutura geral do trabalho. Na segunda seção, denominada “2 Metodologia da pesquisa”, descrevemos a abordagem metodológica adotada, além de detalhar os instrumentos de coleta de dados selecionados para responder à nossa pergunta-problema e alcançar os objetivos propostos. Na terceira seção, “3 PRP/CAPES: por entre pesquisas e documentos”, analisamos os resultados da revisão de literatura e os documentos relacionados ao PRP/CAPES. Por fim, na quarta e última seção, denominada “4 Grupo focal como espaço de troca e compartilhamento de experiências”, apresentamos e discutimos os resultados obtidos por meio de grupos focais realizados com estudantes egressas do PRPP/Unesp no curso de Licenciatura em Pedagogia da FCT/Unesp.

SEÇÃO 2 - METODOLOGIA DA PESQUISA

A atividade de pesquisa inicialmente me parecia trivial, envolvendo a busca por informações cotidianas, como preços de alimentos, a escolha da melhor livraria, destinos de viagem ou a exploração de temas específicos na internet. Estas práticas integravam-se ao meu cotidiano, constituindo parte intrínseca da vida.

Ao ingressar na universidade, deparei-me com a dimensão da pesquisa acadêmica e percebi a complexidade intrínseca a esse processo ao longo de minha trajetória acadêmica durante a graduação.

Atualmente, reconheço que a pesquisa se manifesta como uma ação rotineira, entretanto, internalizei-a como uma atividade que representa um ato científico que exige rigor metodológico. Constitui-se como um processo contínuo, fluído, complexo e flexível, demandando dedicação a estudos, leituras e análises aprofundadas em relação ao tema ou objeto de estudo. Tal empreendimento caracteriza-se por um constante movimento entre tentativas de leitura e compreensão teórico-científica do objeto de pesquisa.

O termo “pesquisa” evoca em mim a ideia de estudo aprofundado e observação detalhada do objeto a ser compreendido ou desvendado, necessitando de objetivos e métodos claramente definidos para evitar perdas na complexa organização do conhecimento sobre o tema. Para viabilizar o desenvolvimento de uma pesquisa, é imperativo estabelecer uma abordagem metodológica e instrumentos de pesquisa apropriados, a fim de atingir os objetivos preestabelecidos. Conforme afirmado por Piana (2019, p. 167), “[...] não existe pesquisa sem o apoio de técnicas e de instrumentos metodológicos adequados, que permitam a aproximação ao objeto de estudo”.

Nesse contexto, ao longo desta seção metodológica, apresentamos nossa abordagem qualitativa e de pesquisa de campo, bem como os instrumentos de coleta de dados adotados, que incluem a revisão de literatura, análise documental e o grupo focal. Vale destacar que o projeto foi submetido à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa da Unesp, em conformidade com a Resolução nº 466 de 2012 do Conselho Nacional de Saúde, que regula as Diretrizes e Normas para Pesquisas envolvendo Seres Humanos (Brasil, 2013). Antes da coleta de dados, as participantes foram devidamente informadas sobre os objetivos e métodos da pesquisa, e as voluntárias assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

(TCLE), assegurando a preservação da privacidade, confidencialidade e anonimato dos indivíduos pesquisados. O nome das egressas não foi revelado durante as entrevistas grupais, e a pesquisa apenas teve início após a obtenção do parecer favorável do Comitê de Ética e Pesquisa, conforme identificado pelo número do CAAE – 47483121.4.0000.5402.

Esta seção está estruturada em dois momentos: o Percurso Metodológico da Pesquisa Qualitativa e de Campo, que delinea brevemente a abordagem metodológica adotada, e os Instrumentos de Pesquisa: Técnicas e Procedimentos para a Coleta de Dados, que detalha os materiais e técnicas empregados na coleta de dados, além do método de análise e triangulação dos mesmos.

2.1 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA QUALITATIVA E DE CAMPO

Ao delimitar nossos objetivos, a abordagem qualitativa mostrou-se ideal para desenvolvermos nossos estudos, uma vez que ela nos permite certa aproximação entre sujeito e objeto do conhecimento, pesquisador e pesquisado, bem como salienta Chizzotti (2003, p. 221):

O termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível e, após este tirocínio, o autor interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competência científicas, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa.

Essa abordagem preocupa-se em explorar as experiências, significados e percepções dos sujeitos participantes da pesquisa, envolvendo nesse processo a coleta e análise de dados não numéricos, como entrevistas, observações, diários, documentos, fotografias, vídeos, dentre outros materiais. Segundo Silveira e Córdova (2009, p. 31-32):

A pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc. [...] Os pesquisadores que utilizam os métodos qualitativos buscam explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito, mas não quantificam os valores e as trocas simbólicas nem se submetem à prova de fatos, pois os dados analisados são não-métricos (suscitados e de interação) e se valem de diferentes abordagens.

Compreendemos que a pesquisa qualitativa carrega em si a ênfase na subjetividade e na compreensão do contexto em que os fenômenos ocorrem,

permitindo explorar nuances complexas da problemática escolhida para estudo. Além disso, esse tipo de pesquisa permite responder a questões muito particulares, como ilustra Minayo (1994, p. 21-22):

Ela se preocupa, nas ciências sociais, como um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Ou seja, a pesquisa amparada nessa abordagem, permite-nos aprofundar nas relações humanas e na significação das ações, preocupando-se com um universo que não pode ser quantificado, pois depende de um olhar subjetivo do pesquisador para o objeto de pesquisa.

Nesse sentido, enfatizamos nossa escolha pela abordagem qualitativa, pois, como já mencionado na introdução, nosso objetivo foi compreender o programa do PRP/CAPES a partir da experiência de estudantes egressos que o experienciaram, portanto, tal metodologia oferece e proporciona um olhar mais particular e subjetivo para a experiência desses sujeitos. Além disso, é uma abordagem metodológica que possibilita uma aproximação maior entre o pesquisador e os sujeitos pesquisados, proporcionando uma relação de sujeito-sujeito, sem hierarquizações demasiadas.

Devido ao caráter subjetivo da pesquisa de abordagem qualitativa, estabelecemos diálogo com a pesquisa de campo, dado que ela possibilita uma inserção no local onde ocorre o fenômeno escolhido para o estudo, de modo a buscar informações diretas da problemática de pesquisa, demandando do pesquisador um encontro direto com o fenômeno.

Justificamos a escolha por esse tipo de pesquisa, dado que “o interesse da pesquisa de campo está voltado para o estudo de indivíduos, grupos, comunidades, instituições e outros campos, visando à compreensão de vários aspectos da sociedade” (Marconi; Lakatos, 2003, p. 189) e em consonância com os autores, destacamos que essa metodologia permite ao pesquisador obter uma compreensão mais aprofundada e contextualizada do objeto de estudo, permitindo a observação de fenômenos em seu ambiente natural. Além disso, ela nos possibilita uma proximidade maior entre os sujeitos pesquisados e o pesquisador, consistindo em um procedimento de construção, produção e sistematização das informações e conhecimentos dos fatos que cercam o fenômeno estudado, uma vez que a coleta de dados é realizada junto às pessoas.

Em síntese, a pesquisa de campo visa obter informações diretamente da população pesquisada. Dessa forma, o pesquisador precisa realizar um contato direto com os participantes, sendo necessário seu deslocamento até o local onde o fenômeno ocorre ou ocorreu, a fim de coletar um conjunto de informações que serão posteriormente documentadas.

2.2 INSTRUMENTOS: TÉCNICAS E PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DE DADOS

Nesta subseção, delineamos as técnicas e procedimentos empregados na pesquisa com o intuito de atingir os objetivos estabelecidos. Inicialmente, fornecemos uma exposição detalhada da definição e do desenvolvimento da revisão de literatura. Em seguida, discorremos sobre a execução da análise documental no âmbito da pesquisa. Por último, apresentamos a configuração e a condução do grupo focal como parte integrante do processo metodológico.

2.2.1 Revisão de literatura

Iniciamos nossa busca por respostas através de uma revisão de literatura, pois ela proporciona conhecer e desvelar o universo de discussões sobre o assunto proposto e “[...] saber em que estado se encontra atualmente o problema, que trabalhos já foram realizados a respeito e quais são as opiniões reinantes sobre o assunto” (Marconi; Lakatos, 2003, p. 186). Além disso, ela possibilita trabalhar com registros disponíveis de pesquisas anteriores, permitindo reflexões aprofundadas sobre o objeto de estudo, conclusões inéditas, questionamentos e/ou descobertas de possíveis lacunas na temática investigada (Marconi; Lakatos, 2010; Severino, 2007), subsidiando uma delimitação mais assertiva dos objetivos da pesquisa.

A justificativa em realizar uma revisão de literatura se deu, pois em meio a um cenário crescente de informações, produções e estudos acadêmicos em todas as áreas do conhecimento, acreditamos ser necessário mapear quais avanços e limitações o tema apresenta, para assim dar continuidade ao estudo. A revisão, nesse sentido, contribui com o caminhar do pesquisador que, a partir do contato com as pesquisas já realizadas, mune-se teoricamente dando continuidade aos estudos referentes à temática.

Buscando definir revisão, Moreira (2004, p. 22) descreve-a como sendo um “[...] olhar novamente, retomar os discursos de outros pesquisadores, mas não no sentido de visualizar somente, mas de criticar”, atento para que não seja produzido “mais do mesmo”, possibilitando novos olhares para o mesmo objeto de estudo. Ainda, segundo o autor, a revisão de literatura:

[...] serve para posicionar o leitor do trabalho e o próprio pesquisador acerca dos avanços, retrocessos ou áreas envoltas em penumbra. Fornece informações para contextualizar a extensão e significância do problema que se maneja. Aponta e discute possíveis soluções para problemas similares e oferece alternativas de metodologias que têm sido utilizadas para a solução do problema (Moreira, 2004, p. 23).

Em suma, nosso interesse com a revisão de literatura nesta pesquisa foi mapear e conhecer o que as pesquisas acadêmicas apontam com relação ao PRP/CAPES. E de modo a compreender melhor nosso objeto de pesquisa e contribuir com o avanço do debate sobre o tema, a realizamos na Biblioteca Digital Nacional de Teses e Dissertações (BDTD)⁹ e no Portal de Periódicos da CAPES¹⁰, utilizando os parâmetros indicados por Lima e Miotto (2007)¹¹ para o mapeamento e seleção dos trabalhos:

a) Parâmetro temático (descritores e/ou palavras-chave): “Residência Pedagógica” e “Programa Residência Pedagógica”, utilizando as aspas (“”) como um operador de proximidade, pois ela proporciona uma busca pela frase e/ou expressão exata;

b) Parâmetro linguístico: Língua Portuguesa;

c) Principais fontes: BDTD e Portal de Periódico da CAPES;

d) Parâmetro cronológico: 2018 a 2020.

Além desses parâmetros, introduzimos mais um:

⁹ A escolha pela BDTD foi por ela ser uma base de dados consolidada como uma das maiores e melhores iniciativas do mundo no quesito visibilidade e disseminação da produção científica de teses e dissertações, tanto de universidades públicas quanto privadas. Para saber mais sobre a base de dados da BDTD, acesse: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>

¹⁰ A escolha pelo Portal de Periódicos da CAPES foi por se configurar, também, como uma plataforma que tem objetivado a democratização do acesso online à informação científica, tanto nacional quanto internacional. Para saber mais sobre o Portal de Periódicos da CAPES, acesse: [https://www-periodicos-capes.gov-br.ezl.periodicos.capes.gov.br/index.php?](https://www.periodicos-capes.gov.br.ezl.periodicos.capes.gov.br/index.php?)

¹¹ Assumimos a posição metodológica de revisão de literatura fundamentando-nos em Moreira (2004), uma vez que nosso objetivo não é desenvolver uma pesquisa de caráter bibliográfico e sim uma revisão do que tem sido pesquisado sobre o PRP/CAPES no âmbito da academia, de modo a contribuir com o refinamento da pesquisa. No entanto, acreditamos que as contribuições de Lima e Miotto (2007) são fundamentais neste momento, já que elas nos apresentam passos bem delimitados para o desenvolvimento e construção dos dados de uma pesquisa bibliográfica que podem certamente contribuir para a nossa revisão.

e) Tipos de documento: teses, dissertações e artigos acadêmicos.

Para leitura e análise do material selecionado, nos sustentamos em cinco, das sete estratégias indicadas por Moreira (2004): leitura inspeccional (leitura inicial com caráter de identificação dos textos que merece uma exploração mais atenta e detalhada); estabelecimento e aplicação de roteiro de leitura (leitura guiada por meio de perguntas ao texto, buscando identificar se tais pesquisas selecionadas dialogam de fato com os objetivos da revisão de literatura); organização das pesquisas relevantes segundo um critério lógico (organização dos trabalhos selecionados a partir de um princípio lógico, seja por ordem cronológica, por ordem de autores ou por outras formas que sejam convenientes aos objetivos da revisão); avaliação crítica (momento de tecer aproximações e distanciamentos de um trabalho para o outro, além de críticas a aspectos considerados relevantes ou não) e conclusão (síntese do que os trabalhos apresentaram e um movimento de pensar em futuras pesquisas a partir das lacunas emergentes) (Moreira, 2004).

Os resultados derivados da revisão de literatura desempenharam um papel crucial na fundamentação teórica da pesquisa, sendo sua exposição reservada para as seções subsequentes.

2.2.2 Análise documental

Nosso objetivo não foi desenvolver uma análise documental minuciosa, mas compreender como os documentos que abordam e descrevem o PRP/CAPES, em âmbito federal e local, estão organizados, sua essência e as principais características do programa. Para isso, os documentos analisados foram: edital retificado nº 6/2018 e nº 1/2020 da CAPES e os subprojetos do PRPP de 2018 e 2020 do curso de Licenciatura em Pedagogia da FCT/Unesp.

Para tanto, nós nos apoiamos metodologicamente nas contribuições de Cellard (2012) para a análise dos documentos. Para o autor, a análise documental é importante, quando necessária, não só no campo das ciências sociais, mas também nos estudos em educação:

As capacidades da memória são limitadas e ninguém conseguiria a pretender memorizar tudo. A memória pode também alterar lembranças, esquecer fatos importantes, ou deformar acontecimentos. Por possibilitar realizar alguns tipos de reconstrução, o documento escrito constitui,

portanto, uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas no passado recente (Cellard, 2012, p. 295).

É a partir de um olhar minucioso, crítico e atento às várias facetas do documento, que conseguimos exprimir o teor das palavras registradas. Cellard (2012) aponta que um primeiro passo para quem pretende tomar nota de documentos na pesquisa é a localização de textos pertinentes avaliando sua credibilidade, bem como sua representatividade, tomando todos os cuidados para que a análise possa ter validade e solidez, ou seja, é um momento de construção de um inventário rigoroso, antes de se precipitar nos primeiros que aparecerem.

Dessa maneira, Cellard (2012) propõe que o trabalho analítico seja dividido em duas partes: análise preliminar e análise. A análise preliminar, dividida em cinco momentos, pode ser compreendida como um momento de exprimir o máximo de informações possíveis para a etapa final da análise que, por sua vez, de acordo com Cellard (2010, p. 303), é “o momento de reunir todas as partes – elementos da problemática ou do quadro teórico, contexto, autores, interesses, confiabilidade, natureza do texto, conceitos-chave”, ou seja, momento de um olhar reflexivo para todo o documento, retomando e organizando os dados da análise preliminar, realizando leituras e releituras sucessivas do texto de modo a tecer considerações e interpretações coerentes sobre as informações, a fim de esmiuçar quais os objetivos que estão nas entrelinhas do texto.

Para a realização da análise documental, elaboramos um roteiro (Apêndice III) amparado em Cellard (2012) que indica os seguintes momentos para a análise preliminar: contexto; autor ou os autores; autenticidade e confiabilidade; natureza do texto; conceitos-chave e, por fim, lógica interna do texto. Em linhas gerais, o contexto significa levar em consideração a conjuntura social, política e econômica, no qual o documento foi redigido. O autor, ou os autores, nada mais é que a autoria do documento, ou seja, quem pensou, escreveu e estruturou tal material. A autenticidade e a confiabilidade do texto é o questionamento, em certa medida, da veracidade e qualidade das informações. Na natureza do texto, levamos em consideração algumas questões mais subjetivas (Silva, 2019), como para quem se destina tal documento e quem terá acesso. E por fim, os conceitos-chave e a lógica

interna do texto, no qual Cellard (2010, p. 303) indica que observemos os termos e palavras existentes no texto, uma vez que:

Delimitar adequadamente o sentido das palavras e dos conceitos é, aliás, uma precaução totalmente pertinente no caso de documentos mais recentes nos quais, por exemplo, utiliza-se um “jargão” profissional específico, ou nos que contém regionalismos, gíria própria a meios particulares, linguagem popular. Deve-se também prestar a atenção aos conceitos-chaves presentes em um texto e avaliar sua importância e seu sentido, segundo o contexto preciso em que eles são empregados.

Em síntese, a análise preliminar é um olhar questionador sobre o documento, de modo a exprimir o máximo de informações possíveis para a etapa da análise final, “[...] momento de reunir todas as partes - elementos da problemática ou do quadro teórico, contexto, autores, interesses, confiabilidade, natureza do texto, conceitos-chave” (Cellard, 2010, p. 303), e construir uma síntese do todo que o documento apresenta.

2.2.3 Grupo focal

Considerando o objetivo da pesquisa, escolhemos o grupo focal como uma técnica qualitativa de coleta de dados. Essa técnica foi proposta pelo sociólogo Robert King Merton (1910-2003), considerado como o “pai” do grupo focal. Sua utilização foi muito comum em pesquisas na área do marketing na década de 1970/1980 em estudos sobre televisão, filmes, comunicação e acabou se fortalecendo no final da década de 1990 (Gatti, 2005). Backes, Colomé, Erdmann e Lunardi (2011, p. 438) apontam que, “embora tenha se originado da pesquisa social, o grupo focal ficou à margem dos estudos dessa área, tendo em vista o predomínio da observação participante e da entrevista semiestruturada” e somente na década de 1980 o seu uso passou a ser retomado.

Além disso, em uma iniciativa de delinear os atributos dessa modalidade de coleta de dados, Backes, Colomé, Erdmann e Lunardi (2011, p. 438-439) conceituaram o grupo focal como:

[...] entrevista em grupo, na qual a interação configura-se como parte integrante do método. No processo, os encontros grupais possibilitam aos participantes explorarem seus pontos de vista, a partir de reflexões sobre um determinado fenômeno social, em seu próprio vocabulário, gerando suas próprias perguntas e buscando respostas pertinentes à questão sob investigação.

Para Gomes (2005, p. 279), “a finalidade principal dessa modalidade de pesquisa é extrair das atitudes e respostas dos participantes do grupo os sentimentos, opiniões e reações que resultam em um novo conhecimento”. Ela se assemelha ao grupo de opinião, no qual os participantes debatem sobre um determinado tema ou assunto sugerido. O grupo focal se aproxima de uma entrevista coletiva, afirma Guimarães (2006), pois se centra em um ou mais grupos específicos para explorar um tema ou assunto de forma coletiva e não individualizada, como é feito nas entrevistas semiestruturadas, por exemplo.

Tornou-se evidente, mediante a revisão bibliográfica e a análise de estudos pertinentes, a existência de diversas conceituações relativas ao grupo focal. Neste contexto, destacamos a definição proposta por Cruz Neto, Moreira e Sucena (2002, p. 5), os quais concebem o grupo focal como:

[...] uma técnica de Pesquisa na qual o Pesquisador reúne, num mesmo local e durante um certo período, uma determinada quantidade de pessoas que fazem parte do público-alvo de suas investigações, tendo como objetivo coletar, a partir do diálogo e do debate com e entre eles, informações acerca de um tema específico.

Em linhas gerais, o grupo focal promove uma dinâmica de debate ativo, propiciando o confronto de ideias, experiências e vivências entre os participantes, estabelecendo um ambiente propício para a reflexão coletiva sobre o tema em análise. Adicionalmente, o grupo focal sustenta, em certa medida, uma natureza investigativa e formativa, uma vez que submete os participantes às suas próprias perspectivas, opiniões e posicionamentos, instigando-os a reconsiderar, reformular ou acrescentar elementos à sua narrativa.

A justificativa para a adoção deste instrumento de coleta de dados fundamentou-se na sua capacidade de capturar, por meio das interações e discussões grupais, as emoções, conceitos-chave presentes nas verbalizações, gestos, sentimentos, crenças e atitudes dos participantes. Tal abordagem visa obter uma compreensão mais autêntica e representativa do objeto de estudo, ancorada nas experiências vivenciadas pelos participantes (Gatti, 2005).

O grupo focal propicia um espaço de reflexão coletiva, valorizando as contribuições verbais dos participantes e engajando ativamente o pesquisador nas discussões, resultando em uma riqueza de dados. A exigência de que os participantes compartilhem uma experiência comum fortalece as relações interpessoais, criando um ambiente propício para interações seguras e estimulando

a expressão franca de opiniões e percepções sobre o tema proposto (Gomes, 2005). Além das informações de natureza verbal, o grupo focal, segundo Guimarães (2006, p. 157), pode enriquecer a pesquisa ao capturar “[...] reações dos diversos membros do grupo frente a questões instigadoras e aos conflitos cognitivos causados por opiniões divergentes que, comumente, aparecem nos grupos; além de poder ser utilizado com finalidade pedagógica”.

Partindo desse pressuposto, e tendo como referência as orientações de autores especializados na técnica, como Gatti (2005), Gomes (2005), Guimarães (2006) e Cruz Neto, Moreira e Sucena (2006), torna-se imperativo estabelecer claramente o problema a ser investigado por meio da aplicação da técnica do grupo focal. Dessa forma, o objetivo principal com essa técnica foi compreender o PRP/CAPES a partir da experiência vivida pelos egressos que participaram do programa no curso de Licenciatura em Pedagogia nos anos de 2018 e 2020.

Para a composição do grupo focal, Gatti (2005, p. 7) destaca que os participantes devem possuir ao menos uma característica em comum, isto é, “[...] devem ter alguma vivência com o tema a ser discutido, de tal modo que sua participação possa trazer elementos ancorados em suas experiências cotidianas”. Considerando essa observação, nosso público selecionado é composto por estudantes egressos do curso de licenciatura em Pedagogia que participaram do PRP/CAPES nos anos de 2018 e 2020¹².

Considerando o tempo escasso para se desenvolver a pesquisa e nossa experiência com o instrumento de coleta de dados do grupo focal, inicialmente definimos alguns critérios de seleção dos sujeitos para participarem da pesquisa, como: ter concluído a Licenciatura em Pedagogia na FCT/Unesp; ter participado do PRP/CAPES por pelo menos 6 meses como residente; ter disponibilidade em realizar o grupo focal presencialmente na cidade de Presidente Prudente/SP.

Realizamos um primeiro contato por meio de um formulário de interesse enviado por e-mail, mas não obtivemos retorno. Então, contactamos por meio das redes sociais (*WhatsApp*, *Facebook* e *Instagram*) convidando-os para participarem do grupo focal. Nessa etapa da pesquisa, tivemos que rever nossos critérios de seleção, pois muitos dos ex-estudantes contactados já não residiam mais na cidade

¹² Ressaltamos que o PRP/CAPES de 2018 envolveu 42 estudantes ao longo dos 24 meses do programa. No entanto, trabalhamos apenas com os estudantes ativos, 24, e voluntários, 5. O mesmo ocorreu em 2020, 41 estudantes foram envolvidos ao longo dos 24 meses, no entanto trabalhamos apenas com os 23 ativos e 4 voluntários.

ou não poderiam participar por motivos diversos. Desta forma, os critérios foram: ter participado do programa como residente por pelo menos seis meses e possuir disponibilidade em realizar o grupo focal presencialmente na cidade de Presidente Prudente/SP. Com isso, obtivemos, em um primeiro momento, o retorno de nove participantes referentes ao edital nº 06/2018 e sete do edital nº 01/2020¹³. Foram criados dois grupos no WhatsApp denominados de “2018/Participante pesquisa - PRP/CAPEs” e “2020/Participante pesquisa - PRP/CAPEs”. Conversamos de forma breve sobre os objetivos da pesquisa e do grupo focal e criamos uma enquete para definirmos dia e horário para nosso encontro¹⁴. Nessa etapa, muitas pessoas saíram e outras acabaram entrando e se interessando em participar da pesquisa. Definido isso, foi enviada uma mensagem no particular para as egressas que concordaram em participar da pesquisa explicando brevemente sobre o tema da discussão da pesquisa em questão, apresentando local e data do grupo focal.

Os autores indicam entre 6 e 12 participantes (Backes; Colomé; Erdmann; Lunardi, 2011) em cada grupo focal, no entanto, não foi possível alcançar esse número de colaboradores devido a várias adversidades já mencionadas anteriormente. Desse modo, o primeiro grupo do edital nº 6/2018 se constituiu por cinco pessoas, entretanto, duas delas não compareceram no dia do grupo focal. No segundo grupo focal, referente ao edital nº 1/2020, sete pessoas se dispuseram a participar, mas apenas seis compareceram no local e dia do grupo focal.

Cruz Neto, Moreira e Sucena (2006, p. 6) apontam que:

[...] a principal característica da técnica de Grupos Focais reside no fato de ela trabalhar com a reflexão expressa através da “fala” dos participantes, permitindo que elas apresentem, simultaneamente, seus conceitos, impressões e concepções sobre determinado tema.

Portanto, recomenda-se que as reuniões durem de uma hora e meia a duas horas, para que não fique demasiadamente extensa e que sejam desenvolvidas em espaços confortáveis favorecendo a interação entre as pessoas. Backes, Colomé, Erdmann e Lunardi (2011, p. 440) apontam que:

¹³ O número de egressos que permaneceram no programa por mais de 6 meses era muito maior, no entanto, devido ao critério de disponibilidade de realização do grupo focal de modo presencial, tivemos uma diminuição nos participantes.

¹⁴ Foi um grande desafio conciliar dia e horário para que os participantes pudessem participar dos grupos focais.

É importante que o ambiente dos encontros seja acolhedor e assegure privacidade para facilitar o debate e aprofundar as discussões. Da mesma forma, sugere-se que as cadeiras ou assentos sejam organizados em torno de uma mesa de conferências, em um círculo ou em outra disposição que promova a participação e a interação dos envolvidos.

Considerando a necessidade de cuidado na escolha do espaço para a realização do grupo focal reservamos uma sala do bloco de aulas do curso de Licenciatura em Pedagogia localizada na FCT/Unesp. Durante os quatro anos de curso na Licenciatura em Pedagogia, as aulas são desenvolvidas em um bloco da universidade denominado como “Bloco da Pedago”. As aulas, e geralmente as reuniões e eventos acadêmicos do Curso foram e são desenvolvidos nesse espaço. Portanto, reservar a sala nesse bloco de aulas carrega em si uma sucessão de lembranças e o despertar de experiências vividas ao longo da formação acadêmica. Além dessas significações, é um espaço distante das vias de circulação de automóveis, o que contribuiu para a qualidade da gravação. Além disso, o espaço possui cadeiras confortáveis e mesas redondas, permitindo que a reunião fosse desenvolvida em semicírculo, facilitando e contribuindo com a interação das participantes.

Segundo Cruz Neto, Moreira e Sucena (2006), para que a técnica alcance êxito, são necessários seis momentos distribuídos e organizados em dois macromomentos: as atividades realizadas durante o grupo focal (mediador, relator, observador e operador de gravação); e as atividades realizadas pós-grupo focal (transcritor e digitador). Considerando isso, para a realização do grupo focal, contamos com a colaboração de três pesquisadores, uma vez que é inviável o desenvolvimento da técnica com apenas um pesquisador. Organizamos os papéis da seguinte forma, como mostra o quadro 1 abaixo:

Quadro 1 - Funções do Grupo Focal

Função	Pesquisador
Mediador e Transcritor	Pesquisador 1
Relator e Digitador	Pesquisador 2
Observador e Operador de gravação	Pesquisador 3

Fonte: Cruz Neto; Moreira; Sucena (2006).

No primeiro macromomento do grupo focal, o mediador não acumulou funções, pois, de acordo com Cruz Neto, Moreira e Sucena (2006, p. 7), mediar é

uma das funções-chave da técnica, sendo o mediador “[...] responsável pelo início, pela motivação, pelo desenvolvimento e pela conclusão dos debates, sendo a única que neles devem intervir e que pode interagir com os participantes”, por isso a designação de somente uma função, uma vez que, a qualidade dos dados, das informações coletadas e desenvolvimento da entrevista está intimamente vinculada ao seu desempenho, que deve proporcionar, constantemente, um espaço favorável para discussão, controle do tempo estipulado para cada fala e estimular de maneira equânime a manifestação de todos os participantes diante das perguntas geradoras. A função de transcritor também foi atribuída ao pesquisador 1 pelo fato da importância de o pesquisador/investigador ouvir e transcrever a fala dos entrevistados, pois assim ele tem a oportunidade de reviver o ouvido e vivenciado durante o grupo focal.

O pesquisador 2¹⁵ ficou com as funções de relator e digitador, anotando as falas, “[...] nominando-as, associando-as aos motivos que as incitaram e enfatizaram as ideias nelas contidas” (Cruz Neto, Moreira, Sucena, 2006, p. 8), registrando também a linguagem verbal e não verbal dos participantes (Cruz Neto, Moreira, Sucena, 2006). E por fim, o pesquisador 3¹⁶ se incumbiu das funções de operador do gravador de voz e vídeo e com a função de observar:

[...] analisar e avaliar o processo de condução do Grupo focal, atendo-se aos participantes isoladamente e em suas relações com o mediador, Relator e Operador de Gravação. Suas anotações devem ter como meta a constante melhoria da qualidade do trabalho e a superação dos problemas e dificuldades enfrentados, adotando como ponto de partida (a) se cada participante sentiu-se à vontade diante dos profissionais; (b) se houve integração entre os participantes; (c) se eles compreenderam corretamente o intuito da pesquisa e (d) a forma como as funções de Mediador, Relator e Operador de Gravações foram exercidas (Cruz Neto, Moreira, Sucena, 2006, p. 8).

Para o desenvolvimento da técnica, de modo a garantir que todos participassem e contribuíssem com suas experiências, elaboramos um roteiro (Apêndice IV) com questionamentos que incentivaram o debate e a interação entre as participantes. Partimos de perguntas gerais para as específicas sobre as experiências durante o PRP/CAPES, pois se indica que as primeiras questões sejam

¹⁵ Faço aqui meus agradecimentos a Tays Fonseca, que se dispôs a me ajudar nesse processo de coleta de dados da pesquisa. Foi imensurável a ajuda dessa grande companheira de pesquisa, pois não conseguiria desenvolver o grupo focal sozinha.

¹⁶ Também agradeço a Letícia Stephanie, minha companheira de vida que tanto me ajuda e contribui não só para meu crescimento e desenvolvimento pessoal, mas também profissional. A ajuda dessa mulher incrível fez com que o desenvolvimento do grupo focal fosse possível.

“fáceis”, incentivando a participação dos sujeitos (Trad, 2009). Adotamos as diretrizes propostas por Trad (2009), as quais enfatizam que o roteiro para o grupo focal deve ser conciso, contendo um número reduzido de perguntas, e sugerem evitar questionamentos que envolvam o termo “por que”, a fim de mitigar o risco de provocar uma postura defensiva nos participantes. Esse roteiro orientou integralmente o desenvolvimento do nosso grupo focal, direcionando-nos ao cerne do debate sempre que necessário.

2.2.3.1 Detalhamento do desenvolvimento do grupo focal

Salientamos que o desenvolvimento do grupo focal com a turma do edital nº 06/2018 ocorreu no dia 06 de maio de 2023, às 13h30, no bloco de aulas do discente V da FCT/Unesp, teve durabilidade de 00h52:43 horas e contou com a colaboração de apenas três participantes egressas do curso de Licenciatura em Pedagogia. Já o grupo focal com a turma do edital nº 01/2020 contou com a colaboração de seis participantes, ocorreu no mesmo dia e no mesmo local, mas em horários diferentes, às 17h30, tendo durabilidade de 01h29:42¹⁷.

No primeiro momento, em ambos os grupos, realizamos uma rápida roda de apresentações da equipe organizadora do grupo focal e dos colaboradores. Posteriormente, adotamos algumas das diretrizes propostas por Gomes (2005), tais como: comunicar aos participantes que a discussão seria conduzida de maneira informal, visando estimular a espontaneidade e a sinceridade em suas respostas. Salientamos sobre a presença de um ambiente seguro, garantindo que todas as informações obtidas seriam tratadas com confidencialidade, e que os nomes reais dos participantes não seriam revelados na pesquisa, sendo, em vez disso, utilizados pseudônimos por eles escolhidos. Apresentamos o termo de consentimento livre e esclarecido, no qual as participantes leram e assinaram. Apresentamos o objetivo geral da pesquisa e a justificativa pela temática; e por fim, esboçamos o formato e o objetivo do grupo focal, apresentando como funcionaria a disposição do tempo para que cada uma pudesse ter seu momento assegurado.

¹⁷ Ressalto que realizar o grupo focal foi, certamente, a fase mais significativa desse processo de pesquisa. No entanto, também foi um dos processos mais complexos, dado que, eu nunca havia trabalhado com a técnica, muitos dos estudantes egressos que contactei não puderam participar e outros compareceram no dia, data e local.

No momento inicial do grupo focal, foi solicitado que as participantes escolhessem um nome fictício de modo a assegurar o anonimato na pesquisa. Desse modo, no primeiro grupo focal tivemos a participação da Ester, Gabriela e Lilian. Já no segundo grupo, tivemos a participação de Catarina, Luna, Mariana, Joana, Helena e Lucy. Importante salientar que cada participante escolheu um nome que melhor lhe representava, portanto ao longo da pesquisa as participantes serão chamadas pelos nomes escolhidos.

2.2.3.2 Análise do grupo focal

A análise dos dados coletados foi organizada e desenvolvida a partir de três momentos: organização dos dados, interpretação e análise dos dados, amparadas teoricamente em Gomes (2005) e Gatti (2006). Segundo Gomes (2005, p. 287):

Para análise dos dados, deve-se levar em consideração palavras utilizadas repetidamente, o contexto no qual a informação foi obtida, concordância entre as opiniões dos participantes, alteração de opiniões ocasionadas pela pressão dos grupos, respostas decorrentes de experiências pessoais de maior relevância e não impressões vagas, ideias principais, comportamentos, gestos, reações, sentimentos, valores de ordem pedagógica, ideológica e ética, preconceitos, dificuldades de compreensão das perguntas feitas, entusiasmos, dificuldades no enfrentamento de desafios, aproveitamento dos espaços de liberdade etc. (Gomes, 2005, p.287).

Iniciamos a análise organizando os dados coletados, elaborando relatórios com o resumo das informações e principais impressões anotadas no momento. Retomamos os objetivos da pesquisa, o objetivo inicial do grupo focal e reunimos todos os dados como os áudios das gravações, anotações do relator, do moderador e do observador, de modo a organizar os dados obtidos para o processo de análise.

Conforme descrito por Gomes (2005) não existe um modelo acabado de análise de dados. Portanto, as categorias foram elaboradas a partir das principais ideias, captadas após leituras e releituras das transcrições. No entanto, buscamos trabalhar com os dados da nossa entrevista do grupo focal, utilizando a análise de conteúdo. Esse tipo de análise é uma metodologia utilizada na pesquisa qualitativa que busca compreender e interpretar o conteúdo da mensagem, ou seja, o significado do conteúdo textual, seja ele escrito, verbal ou visual. Ela envolve a sistematização e a organização de dados a fim de identificar padrões, temas,

categorias e relações presentes no material analisado (Franco, 2005; Souza e Santos, 2020).

O objetivo principal da análise de conteúdo é identificar e compreender os padrões, temas, categorias e significados presentes nos dados. Desse modo, elaboramos nossa categorização seguindo o critério semântico, ou seja, a partir da ideia empregada nas respostas. Essa técnica de análise de conteúdo se estrutura em três momentos:

- Realizamos uma fase inicial de pré-análise, durante a qual procedemos à revisão de todo o conteúdo proveniente da entrevista, empreendendo um processo de seleção e filtragem das informações. Este estágio possibilitou a identificação de ideias preliminares emergentes no curso de nossas investigações, as quais forneceram subsídios para as etapas subsequentes, incluindo a elaboração do texto analítico desta pesquisa;
- Na etapa de exploração do material, categorização ou codificação procedemos agrupando as informações em categorias temáticas mais abrangentes. Essas categorias desempenharam um papel crucial na organização e sistematização do conteúdo analisado, facilitando a identificação de padrões e relações entre os dados;
- Na fase de tratamento dos resultados, procedemos à análise dos significados subjacentes, inferências e implicações do conteúdo analisado, estabelecendo conexões com o contexto teórico e as questões de pesquisa.

SEÇÃO 3 - PRP/CAPES: POR ENTRE PESQUISAS E DOCUMENTOS

Nesta seção, expomos os resultados derivados da revisão de literatura e da análise documental, com o objetivo de fornecer uma compreensão aprofundada do processo de concepção, articulação e implementação do programa em estudo. Inicialmente, apresentamos um breve panorama histórico do termo “Residência Pedagógica” no contexto brasileiro, com base na revisão da literatura, bem como em outras fontes relevantes consultadas no percurso da pesquisa. Em seguida, apresentamos as principais descobertas da revisão de literatura em relação ao PRP/CAPES. Por fim, são expostos os resultados da análise documental, que abarcam os documentos referentes ao PRP/CAPES dos anos de 2018 e 2020.

3.1 BREVE HISTÓRICO DA CONCEPÇÃO DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NO BRASIL

A ideia de uma Residência Pedagógica para formar professores não se inicia com o PRP/CAPES em 2018. Segundo os estudos de Horri (2013), a concepção de residência não é assunto recente. O termo surgiu em 1889, nos Estados Unidos, e foi desenvolvido por William Stewart Halsted (1852-1922), um cirurgião considerado como “[...] o pai da cirurgia moderna e um grande herói” (Horri, 2013, p. 18). Halsted percebeu que pacientes que eram tratados por médicos recém-formados tinham uma probabilidade maior de virem a óbito, assim, escolheu quatro egressos do curso de medicina para vivenciarem um treinamento dentro do hospital, onde “[...] começavam com pequenas responsabilidades que iam aumentando ao longo do processo, tais como cuidados pré e pós operatório, para depois passar às cirurgias” (Horri, 2013, p. 18). A partir disso, a Residência Médica tornou-se obrigatória nos EUA por volta da década de 1930.

No Brasil, a concepção de Residência Médica chegou por volta de 1944/45, no Hospital das Clínicas da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo (USP). No início, poucos procuravam por ela, mas com o tempo houve um aumento grande pela procura e oferta da Residência. Mas a regulamentação da residência no Brasil só veio em 1977 (Horri, 2013). Dessa forma, aspirando aos ideais cunhados dentro da área médica, Projetos de Leis de Senado (PLS) foram se construindo na tentativa de delinear a ideia de uma Residência Pedagógica para o contexto

brasileiro de formação de professores. Ou seja, havia como objetivo a imersão do sujeito no ambiente de trabalho (Faria; Diniz-Pereira, 2019), que neste caso são as escolas de Educação Básica.

As justificativas para a implementação desses PLS foram fundamentadas em argumentos como: “[...] a formação de professores para atuar na Educação Básica, mormente nos anos iniciais do ensino fundamental, quando se concentra o processo básico do ensino-aprendizagem, tem passado nos últimos anos por intensa crise” (PLS nº 227, de 2007, p. 2); “[...] o país enfrenta seríssimos problemas de qualidade na educação básica, que têm sua origem na deficiência da alfabetização de nossas crianças” (PLS nº 284, de 2012, p. 2). Além disso, foi salientado que a formação de professores e pedagogos no Brasil apresenta diversas fragilidades, sendo destacado que um programa de residência poderia resolver esses impasses no âmbito educacional.

Diante desse contexto, delineamos uma breve síntese dos projetos que foram submetidos ao Senado nos últimos anos. A primeira discussão a tramitar foi por meio do PLS nº 227, de 2007, de autoria do Senador Marco Maciel. A proposta teve como objetivo instituir a Residência Educacional aos professores da Educação Básica, mais especificamente aos professores habilitados para a docência na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Foi proposto pelo documento o acréscimo do Art. 65 na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996:

Art. 65. Parágrafo único. Aos professores habilitados para a docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental será oferecida a residência educacional, etapa ulterior a formação, com o mínimo de oitocentas horas de duração, e bolsa de estudos, na forma da lei (NR) (PLS nº 227, de 2007, p. 1).

Além disso, foi acrescentado no artigo 2º A o artigo 87-A:

[...] decorridos dois anos após a vigência do parágrafo único do art. 65, tornar-se-ia obrigatório, para a atuação do professor nos dois anos iniciais do ensino fundamental, o certificado de aprovação na residência educacional (PLS nº 227, de 2007).

Essa exigência da obrigatoriedade ficou limitada apenas aos dois anos do Ensino Fundamental:

[...] somente em razão da importância desse momento de alfabetização no processo educativo como também para permitir viabilidade financeira aos órgãos contratantes e de formação que irão investir nesse reforço estratégico de formação docente (PLS nº 227, de 2007, p. 4).

A Residência Educacional proposta pelo PLS nº 227, de 2007, não teria um caráter de estudos integrados ao curso normal ou curso de Pedagogia, mas uma formação de caráter posterior à formação inicial. Além disso:

A força do atual projeto é dada pela exigência da residência educacional como pré-requisito da atuação nos anos iniciais de qualquer rede de ensino pública ou privada no caso da pública o certificado de residência poderia ser obrigatório como título nos concursos públicos de acordo com lei geral ou dos sistemas de ensino (PLS nº 227, de 2007, p. 3).

A proposta chegou a ser discutida em audiência pública pela Comissão de Educação do Senado (CE) e representantes do Conselho Nacional da Educação (CNE), da Conferência Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e do Ministério da Educação (MEC), porém não chegou a ser votada e foi arquivada. Segundo Silva e Cruz (2018, p. 230):

Apesar de elogiar a iniciativa os representantes acima citados, ponderaram, na ocasião, que a implementação do PLS 227/07, dependeria de uma fonte de financiamento para custear bolsas de estudo aos professores residentes e da negociação de uma política nacional de formação entre os entes federados - União, Estados, Distrito Federal e Municípios.

Em 2012, a discussão voltou a tramitar com algumas reformulações da proposta lançada em 2007. O PLS nº 284, de 2012, de autoria do senador Blairo Maggi, propôs a Residência Pedagógica para os professores da Educação Básica, não mais a Residência Educacional, como na anterior. Foi proposto pelo documento o acréscimo do Art. 65 na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996:

Art. 65. Parágrafo único. Aos professores habilitados para a docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental será oferecida a residência pedagógica, etapa ulterior de formação inicial, com o mínimo de oitocentas horas de duração, e bolsa de estudo, na forma da lei (NR) (PLS nº 284, de 2012, p. 1).

O PLS nº 284, de 2012 resgatou e manteve algumas propostas da PLS nº 227, de 2007, como: o caráter ulterior a formação inicial para a docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e o cumprimento mínimo das 800 (oitocentas) horas de duração. No entanto, também modificou e acrescentou algumas propostas como: a mudança do termo “residência educacional” por “residência pedagógica”; a remuneração por meio de bolsas de estudos; a não exigência da residência como pré-requisito de atuação docente, mas a possibilidade de inclusão do certificado de aprovação que pudesse ser utilizado nos processos seletivos.

Em 2014, o então senador Ricardo Ferraço propôs, por meio do PLS nº 6/2014, a Residência Docente na Educação Básica, recomendando o acréscimo do art. 65 a Lei nº 9.394. Algumas das especificações foram: etapa ulterior à formação inicial; 2.000 (duas mil) horas, divididas em dois períodos com duração mínima de 1.000 (mil) horas; contemplação de todas as etapas e modalidades da Educação Básica; estabelecimento de parcerias entre os sistemas de ensino e as instituições de ensino superior formadoras de docentes; supervisão dos professores da instituição formadora e coordenação por parte dos professores da instituição que o projeto será desenvolvido; custeamento de bolsas para residentes, coordenadores e supervisores; certificado de Especialista em Docência da Educação Básica, considerado equivalente a título de pós-graduação *lato sensu*.

Para além dessas características elencadas acima, o documento é o primeiro a citar experiências e iniciativas próximas à concepção de Residência Docente/Pedagógica, como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID); o Programa de Residência Docente desenvolvido pelo Colégio Pedro II; o Programa Bolsa Estágio Formação Docente da Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo; e o Programa de Residência Educacional instituído pela Secretaria de Estado da Educação de SP.

Em 2016, é apresentado o PLS nº 5.054/2016. Mantém-se a nomenclatura “Residência Docente para Educação Básica”, mas com algumas reformulações, como a quantidade de horas. Foi proposto o acréscimo do seguinte artigo na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996:

Art. 65-A. A formação docente para a educação básica incluirá, como etapa posterior à formação inicial, residência docente de 1.600 (mil e seiscentas) horas, em 2 (dois) períodos com duração mínima de 800 (oitocentas) horas (PLS nº 5.054/2016, p. 2).

As especificações apresentadas foram ao encontro do documento apresentado anteriormente como: concessão de bolsas para residentes, professores supervisores e coordenadores custeadas com recursos da União por meio da Capes; contemplação de todas as modalidades da Educação Básica; parcerias entre as escolas e instituições de ensino superior formadoras de docentes; oferta como etapa ulterior a formação inicial, para licenciados que tiverem concluído o curso há no máximo 3 anos; emissão de certificado, ao final de 2 anos, de Especialista em Docência da Educação Básica, equivalente a pós-graduação *lato sensu*.

Foi somente em 2018 que a CAPES, por meio da Portaria GAB nº 38, 28 de fevereiro, institui o Programa de Residência Pedagógica. Considerando a Política Nacional de Formação de Professores (BNC-FORMAÇÃO) e o papel da CAPES de induzir, fomentar e acompanhar a formação docente, tanto inicial quanto continuada, estabeleceu-se pelo Art. 1:

Instituir o Programa de Residência Pedagógica com a finalidade de apoiar Instituições de Ensino Superior (IES) na implementação de projetos inovadores que estimulem a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica.

O público-alvo, diferente dos projetos apresentados anteriormente, foram estudantes dos cursos de licenciatura ofertados na modalidade presencial ou no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), por IES públicas e privadas sem fins lucrativos. De acordo com o Art. 2 da portaria GAB nº 38, os objetivos estabelecidos pelo programa foram:

Aperfeiçoar a formação dos discentes dos cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e que 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; II. Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica; III. Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e aquelas que receberão os egressos das licenciaturas, além de estimular o protagonismo das redes de ensino na formação de professores; e IV. Promover a adequação dos currículos e das propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Além disso, o documento fornece descrições mais detalhadas sobre as especificações para a concessão de bolsas para residentes, coordenador institucional, docente institucional e preceptor. Essas especificações já estavam presentes em propostas anteriores, mas de forma menos estruturada.

Outro ponto que demanda consideração é a distinção nas concepções de residência pedagógica e/ou docente apresentadas, destacando-se que o PRP/CAPES foi o primeiro entre os PLS apresentados em âmbito federal a incorporar a característica da formação docente inicial, enquanto os demais PLS direcionavam-se para a perspectiva de uma formação continuada destinada a professores em início de carreira.

Diante do breve histórico da concepção do termo Residência Pedagógica, o próximo tópico apresentará a descrição da revisão de literatura referente ao tema em estudo.

3.2 O QUE AS PESQUISAS ACADÊMICAS APRESENTAM SOBRE O PRP/CAPE (2018 – 2020)?

Como já descrito na seção 2 de metodologia, fundamentamos nossa revisão de literatura em Moreira (2004), realizando-a em duas bases de dados: a BDTD e Portal de Periódicos da CAPES. Para melhor compreensão da totalidade dos trabalhos consultados e selecionados, elaboramos uma tabela:

Tabela 1 - Trabalhos consultados e selecionados para Revisão de Literatura			
BASE	CONSULTADOS	SELECIONADOS	TOTAL
BDTD	10	3	13
Portal de Periódicos da CAPES	29	8	
Trabalhos selecionados pela banca	2	2	

Fonte: Organizado pela autora, 2021.

Ao iniciar a revisão de literatura¹⁸, consultamos 10 trabalhos no site da BDTD (Apêndice I) com base nos parâmetros indicados por Lima e Miotto (2007), selecionando ao final, por meio de leituras, apenas 3 produções: Silva (2019), Almeida (2020) e Prado (2020). Para detalhamento dessas pesquisas, organizamos o quadro abaixo com suas principais informações.

¹⁸ O levantamento bibliográfico foi atualizado em maio do ano de 2021.

Quadro 2 - Trabalhos selecionados na BDTD (2018 - 2020)

ANO	TIPO	IES	TÍTULO	AUTOR E ORIENTADOR
2019	Dissertação	UEPB	O conceito de natureza a partir das representações sociais dos participantes da residência pedagógica	Nathalya Marillya de Andrade Silva Regina Maria Rovigati Simões
2020	Dissertação	UEPB	Residência pedagógica: as representações docentes dos licenciandos em história a partir da música	Marcila de Almeida Jesuina Lopes de Almeida Pacca
2020	Dissertação	UNISANTOS	Programa de residência pedagógica/CAPES: formação diferenciada de professores em cursos de pedagogia?	Beatriz Martins dos Santos Marineide de Oliveira Gomes

Fonte: organizado pela pesquisadora, 2021.

A dissertação de Silva (2019) buscou, nutrindo-se metodologicamente da abordagem qualitativa e fazendo uso do Teste de Associação Livre de Palavras (TALP), identificar as representações sociais sobre o conceito de natureza dos participantes do PRP. Para tanto, escolheu como universo de estudos o *Campus I* da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) de Campina Grande/PB, caracterizando como um polo de formação de professores, pelo fato de a instituição oferecer cursos de licenciaturas nas áreas que compõem as Ciências da Natureza: Química, Física e Ciências Biológicas. Como conclusão do estudo, Silva (2019) apontou que o ponto comum entre os cursos foi que o elemento vegetação compôs a representação social de natureza e que quando incorporamos as representações sociais à formação de professores “[...] podemos projetar a partir do objeto de estudo como será o comportamento e o desenvolvimento do conhecimento atitudinal dos residentes sobre conteúdos que envolvam essa temática” (Silva, 2019, p. 67), destacando a relevância do programa para estudantes de licenciatura.

A dissertação de Almeida (2020) problematizou as representações da música no saber histórico na Formação Inicial em História através das tecnologias digitais, com a utilização do dispositivo móvel, com os residentes do curso de História da Universidade Estadual da Paraíba/UEPB de Campina Grande. A pesquisa amparou-se metodologicamente na pesquisa qualitativa, sob o amparo da pesquisa-ação, de natureza aplicada, contando com procedimentos técnicos bibliográficos e documentais com vertentes exploratórias, questionários, oficinas temáticas e entrevistas. Como conclusão do estudo, Almeida (2020) apontou que a música e as

tecnologias digitais potencializam a prática docente, o processo de ensino-aprendizagem histórica na formação inicial do historiador no âmbito da PRP/CAPES.

Já a dissertação de Prado (2020) analisou a contribuição do PRP/CAPES na aprendizagem e formação profissional dos estudantes dos cursos de Licenciatura em Pedagogia de uma IES privada da região da Baixada Santista/SP e na formação contínua dos professores preceptores em escolas-campo. Como base metodológica, a pesquisadora fez uso da abordagem qualitativa se amparando em instrumentos de coleta de dados como observações e diário de campo. Como conclusão, Prado (2020) apontou que o estudo apresentou uma percepção pequena com relação à dimensão do programa, já que o objeto se voltou apenas para a experiência de uma universidade. No entanto, retomando os objetos de pesquisa, destacou que tal experiência na IES e na escola-campo não contemplou a proposta do PRP/Capes de um estágio diferenciado com imersão, reflexão e pesquisa. A pesquisadora apontou que a impressão que tiveram é que o programa não aproveitou adequadamente a oportunidade de formação inicial e contínua dos residentes e preceptores, utilizando recursos públicos para reproduzir práticas convencionais de ensino, sofrendo por uma carência de elementos formativos para os residentes.

Na revisão de literatura realizada no Portal de Periódicos da CAPES, constatamos uma oscilação na quantidade de produções. No dia 04 de março de 2021, ao utilizar o descritor “Residência Pedagógica”, entre aspas, obtivemos um total de 55 trabalhos e após selecionar os filtros que a plataforma oferece, como: data de publicação (2018 até 2020); tipo de recurso (artigos) e idioma (português), a quantidade de produções diminuiu para 32 artigos. Ao retomar o levantamento no mês de maio do mesmo ano, esse número, de 55 trabalhos, diminuiu para 31. Essa oscilação da quantidade de produções pode ser explicada devido ao fato de que existem periódicos que entram e saem da plataforma, uma vez que estabelecem um contrato com o portal e de tempos em tempos precisam ser renovados. Ressaltamos que trabalhamos com os dados do levantamento mais recente, no qual foram consultados 29 trabalhos (Apêndice II).

A partir das leituras, foram selecionados 10¹⁹ artigos dos respectivos autores: Silva, Teles e Júnior (2020); Moreira e Passos (2020); Monteiro, Queiroz, Anversa e Souza (2020); Junior e Cardoso (2020); Costa e Ventura (2020); Cunha, Rodrigues,

¹⁹ Os artigos de Panizzolo e Gomes (2020) e Prado e Gomes (2021) foram indicações feitas pela banca de qualificação e atendidas para a versão final da dissertação.

Benites, Campos, Rehermann, Taha e Mello (2020); Araújo e Martins (2020); Vieira, Vasconcelos, Engers e Copetti (2020). Para detalhamento dessas pesquisas, organizou-se o quadro abaixo com suas principais informações.

Quadro 3 - Trabalhos selecionados no Portal de Periódicos da Capes (2018- 2020)

ANO	PERIÓDICO OU REVISTA	TÍTULO	AUTOR/ES
2020	Revista GEOTemas (Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/UERN, <i>Campus</i> de Pau dos Ferros)	O Programa Residência Pedagógica e a formação inicial dos professores de Geografia	Francisco Ariel dos Santos Silva; Glauciana Alves Teles; José Raymundo Figueiredo Lins Jr.
2020	Periódicos UFMG (Revista Docência do Ensino Superior)	Para licenciandos em Matemática participantes do Programa Residência Pedagógica o que é formação de professores?	Ana Paula Moreira; Marinez Meneghello Passos.
2020	HOLOS (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte)	O Programa Residência Pedagógica: dialética entre a teoria e a prática	Jorge Henrique de Lima Monteiro; Leonardo Cordeiro de Queiroz; Ana Luíza Barbosa Anversa; Vânia de Fátima Matias de Souza.
2020	Periódicos UNEMAT (Revista da Faculdade de Educação/Revista FAED)	O Programa Residência pedagógica e a aproximação com a docência em Biologia: vivências, desafios e possibilidades	Leandro Passarinho Reis Júnior; Maria Gorete Rodrigues Cardoso.
2020	Reflexão e Ação (Universidade de Santa Cruz do Sul/UNISC)	Estágio curricular supervisionado como praxis: algumas perguntas e possíveis respostas	Osmar Hélio Alves Araújo, Elcimar Simão Martins.
2020	Pesquisa, sociedade e desenvolvimento (rsdjournal)	Contribuições do Programa Residência Pedagógica para a formação inicial de Licenciandos em Matemática	Renata Monteiro da Costa; Paula Patrícia Barbosa Ventura.
2020	Pesquisa, sociedade e desenvolvimento (rsdjournal)	Programa Residência Pedagógica: reflexões sobre a etapa de ambientação em uma escola-campo	Ana Beatriz de Souza Cunha; Anthony Renan Brum Rodrigues; Leonardo Barboza Benites; Maria Eduarda Castelhana de Campos; Sindje Rayane Da Silva Rehermann; Marli Spat Taha; Elena Maria Billig Mello.

2020	Pesquisa, sociedade e desenvolvimento	Percepções dos professores unidocentes sobre as intervenções do Programa de Educação Física e Residência Pedagógica	Bruna Herrera Vieira; Gisele Rillo Vasconcelos; Patrícia Becker Engers; Jaqueline Copetti.
2020	e-Curriculum	As tramas da Formação de Professores de Educação Infantil no Programa de Residência Pedagógica (Pedagogia).	Claudia Panizzolo e Marineide de OliveiraGomes
2021	Revista eletrônica Pesquiseduca	Programa de Residência Pedagógica/CAPES: uma boa ideia pedagógica?	Beatriz Martins dos Santos Prado e Marineide de Oliveira Gomes

Fonte: organizado pela pesquisadora, 2021.

Os autores Silva, Teles e Júnior (2020) investigaram a atuação e a experiência dos residentes do subprojeto de Geografia, em sua primeira edição, da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), em três escolas-campo dos municípios cearenses de Sobral e Massapê. Os autores realizaram uma breve contextualização sobre a formação docente na Geografia no Brasil e, posteriormente, contextualizaram o PRP no curso da instituição. Em suma, eles evidenciaram que, através dos formulários, os estudantes apontaram que o programa possibilitou e contribuiu com o processo formativo, possibilitando a obtenção de experiências, conhecimentos, e de habilidades ao magistério, resultando no aprimoramento profissional dos professores em formação de Geografia.

Moreira e Passos (2020) buscaram, através da aplicação de entrevistas semiestruturadas, averiguar o significado de formação de professores para alunos de licenciatura em Matemática participantes do PRP/CAPES da Universidade Tecnológica Federal do Estado do Paraná. Como resultados, os autores apontaram que, para os licenciandos em Matemática, a formação de professores:

[...] é uma atividade pessoal e coletiva desenvolvida no contexto da formação inicial e na formação continuada em sala de aula, por meio do conhecimento e da reflexão sobre práticas, teorias, ensino, aprendizagem e sobre a própria formação, que contribui para a construção da própria identidade docente e do aperfeiçoamento de sua carreira (Moreira; Passos, 2020, p. 14).

Monteiro, Queiroz, Anversa e Souza (2020) analisaram, a partir dos relatos de experiência dos residentes disponibilizados nos relatórios, as contribuições do PRP/CAPES no processo formativo dos estudantes de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Através da análise dos relatórios de conclusão do PRP/CAPES, os autores apontaram que foi possível inferir que houve um sentimento de satisfação por parte dos residentes ao longo de todo o processo, pois, expressões como “sentimento de pertencimento” e “contribuição significativa para minha formação” foram recorrentes nos relatos, indicando uma percepção positiva dos residentes em relação ao programa. No estudo, observou-se que os alunos ficaram satisfeitos ao participar do projeto, uma vez que ele possibilitou uma prática pedagógica formativa na colaboração entre IES e escola, indicando que o programa propiciou um entendimento concreto do ambiente escolar.

Junior e Cardoso (2020) investigaram as contribuições do PRP/CAPES para a aprendizagem e experimentação da docência de estudantes de Biologia da Universidade Federal do Pará (UFPA) por meio da coleta de dados do relatório final de avaliação dos residentes. Os autores constataram, por meio das análises, que o projeto proporcionou uma aprendizagem significativa na docência em Biologia e no processo de consolidação da teoria e da prática, mas fragilidades como a falta de estrutura na escola e luta para se colocar a docência em um lugar no curso também se fizeram presentes ao longo do processo.

Costa e Ventura (2020) investigaram as contribuições do PRP/CAPES para a formação inicial de estudantes de Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), *Campus* Canindé, a partir da aplicação de questionários com questões subjetivas. Como conclusões, foram identificadas contribuições significativas para o desenvolvimento profissional docente e a experiência em sala de aula, abrangendo tanto os Anos Finais do Ensino Fundamental quanto o Ensino Médio. Destacaram, também, a autonomia nos planejamentos, a importância do trabalho colaborativo, o alinhamento e consciência da teoria e prática e a docência como um processo *continuum*.

Cunha, Rodrigues, Benites, Campos, Rehermann, Taha e Mello (2020) buscaram fazer uma relação entre o PRP/CAPES e a ambientação escolar na etapa II do Programa, buscando compreender sua importância para o bolsista residente em formação, pertencentes ao Núcleo Ciências da Natureza, *Campus* Uruguaiana/UNIPAMPA um dos subprojetos e núcleos. Como conclusão, os autores

apontaram que a ambientação promoveu, segundo os relatos dos residentes, o sentimento de pertencimento e preparação do licenciando para a imersão na escola, outra etapa do PRP/CAPEs.

Araújo e Martins (2020) problematizam o estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, a partir da análise documental do edital nº 6/2018. Como conclusões, os autores destacam algumas questões, como “[...] até que ponto o PRP possibilitará aos estudantes dos cursos de licenciatura uma experiência de estágio em uma perspectiva crítica, reflexiva, investigativa e articulada à profissionalização” (Araújo; Martins, 2020, p. 200) e mostram-se contrários com relação à formação com que se dá a oferta do PRP/CAPEs, atendendo apenas uma parcela pequena de estudantes: “[...] advogamos a importância do estágio supervisionado [...], entendido como uma atividade, consubstanciada no conhecimento teórico, na reflexão, por meio do diálogo coletivo, de investigação e intervenção política na realidade experienciada” (Araújo; Martins, 2020, p. 200).

Vieira, Vasconcelos, Engers e Copetti (2020) verificaram a percepção dos professores de uma escola pública de Uruguai/RS sobre a Educação Física nos anos iniciais e as atividades do PRP/CAPEs da UNIPAMPA. Através da aplicação de entrevistas semiestruturadas, os autores destacaram que as professoras entrevistadas apontaram maior desenvolvimento dos estudantes dos Anos Iniciais nos aspectos motores, cognitivos e afetivos, das onze professoras, dez relataram ter percebido mudanças positivas nos alunos após as intervenções dos residentes.

Panizzolo e Gomes (2020) estudaram e investigaram o PRP da UNIFESP como um modelo de estágio supervisionado obrigatório diferenciado na formação de professores da Educação Infantil. O texto destacou e ressaltou a importância da imersão profissional em instituições de Educação Infantil, do diálogo entre teoria e prática, da pesquisa como princípio formativo e da valorização das crianças como sujeitos de direitos. Além disso, as autoras ressaltaram que o Programa de Residência Pedagógica contribui para a construção de modelos contra hegemônicos de educação e de formação de professores, que visam à justiça social e ao direito à educação.

O artigo de Prado e Gomes (2021) é fruto de uma pesquisa maior de mestrado que visou analisar o PRP/CAPEs no campo da formação de professores. No artigo, as pesquisadoras buscaram apresentar uma análise crítica do programa, indicando proximidades e diferenças entre ele e o programa de Residência

Pedagógica da UNIFESP. As autoras destacaram que há mais diferenças do que proximidades, mas no que tange a proximidade dos programas a proposta do PRP/CAPES se assemelha ao PRP da UNIFESP com relação à imersão dos estudantes de licenciatura realizada em escolas públicas. As diferenças são destacadas pelos seguintes pontos: o PRP da UNIFESP foi elaborado de forma coletiva, é dirigido a todos os estudantes do curso e possibilita que os estudantes tenham a experiência em todos os seguimentos de atuação, enquanto o PRP/CAPES não.

De forma geral, com base nas sínteses elaboradas a partir dos achados da BDTD e do Portal de Periódicos da CAPES, nota-se que somente as pesquisas de Prado (2020) e Almeida (2019) apresentaram um debate mais aprofundado sobre o PRP/CAPES. Prado (2020), por exemplo, teve como foco em seu estudo, os efeitos formativos do PRP/CAPES tanto na formação inicial quanto na formação contínua de professores pedagogos, uma vez que a pesquisadora trabalhou com as contribuições formativas do programa para residentes e preceptores, sujeitos de sua pesquisa. Já a pesquisa de Almeida (2020) evidenciou que o PRP/CAPES, apesar de não se configurar como o objetivo central da análise da autora, foi o *locus* da pesquisa um ponto-chave no trabalho, ressaltado pela autora na escrita do trabalho. Além dessa questão, o debate do PRP/CAPES está presente em toda a pesquisa, ora dialogando com as experiências dos estudantes, ora com o conceito de Formação Docente Inicial.

A pesquisa de Silva (2019) não trouxe o PRP/CAPES como ponto central, e sim sobre as representações sociais do conceito de natureza para os estudantes que, na ocasião, cursavam licenciatura na área de Ciências da Natureza e participavam do PRP como residentes. A pesquisadora apontou, brevemente nas considerações, a relevância do programa para estudantes da licenciatura.

No Portal de Periódicos da CAPES, notamos uma quantidade maior de trabalhos sobre o PRP/CAPES. Das oito pesquisas selecionadas, duas delas discutiram sobre as experiências vivenciadas pelos residentes (Silva, Teles e Júnior, 2020; Monteiro, Queiroz, Anversa e Souza, 2020). Selecionamos três produções que debatiam sobre as contribuições do PRP/CAPES no processo de Formação Docente Inicial de licenciandos de diversas áreas do conhecimento (Junior e Cardoso, 2020; Costa e Ventura, 2020; Cunha, Rodrigues, Benites, Campos, Rehmann, Taha e Mello, 2020). A pesquisa de Moreira e Passos (2020) envolveu os estudantes de

Geografia do PRP/CAPES, não esteve no debate em si do programa, mas a concepção que esses estudantes possuíam sobre a formação de professores. Araújo e Martins (2020) trouxeram uma problematização do estágio supervisionado e do PRP/CAPES a partir de um estudo teórico. E por fim, Vieira, Vasconcelos, Engers e Copetti (2020) tiveram como foco central da pesquisa analisar a percepção das professoras que acompanharam os residentes em suas aulas durante o desenvolvimento do projeto na escola-campo.

Prado e Gomes (2021) enfatizam que os documentos oficiais da CAPES, os quais delineiam o programa do PRP, omitem completamente qualquer referência à experiência pregressa já em andamento na UNIFESP desde 2008. Essa lacuna foi também destacada previamente por Panizzolo e Gomes (2020). Ambos foram artigos indicados pela banca no processo de qualificação da pesquisa, não apresentaram o PRP/CAPES como cerne da pesquisa, no entanto, trouxeram discussões valiosas para pensarmos e refletirmos sobre tal política da CAPES.

Constatamos que os achados na BDTD e Portal de Periódicos da CAPES se assemelham ao nosso estudo por alguns fatores, como por exemplo, a preocupação e a necessidade em se compreender os impactos e/ou contribuições de programas de fomento à Formação Docente Inicial, além, também, de se considerar a experiência dos sujeitos para compreender tais programas.

Outros pontos a serem mencionados foram: dentre os trabalhos selecionados, apenas um deles discutiu sobre o programa no curso de Licenciatura em Pedagogia; o PRP/CAPES é um programa relativamente recente, com seu primeiro edital publicado em 2018, o que de certa forma, explica a escassez de estudos no processo de realização da revisão de literatura na BDTD. E por fim, das 10 pesquisas consultas na BDTD, anteriormente mencionadas (Apêndice I), oito delas debatiam sobre outras experiências de residência pedagógica e das 29 produções consultadas no Portal de Periódicos da CAPES (Apêndice II), 21 pesquisas versavam sobre outras experiências de residências. Dentre os exemplos de experiências já existentes antes do PRP/CAPES de 2018 destacamos a Residência Pedagógica da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), o Projeto Imersão Docente do Centro Pedagógico (CP) da Escola de Educação Básica e Profissional da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), o Programa de Iniciação à Docência (PIBID). Esses dados são relevantes para compreendermos melhor nosso objeto de pesquisa, por isso elaboramos o subtópico a seguir.

3.2.1 Outras experiências de residência no campo da formação de professores

Para a construção do presente tópico, fundamentamo-nos em autores como Silva e Cruz (2018), Faria e Diniz-Pereira (2019) e Farias, Cavalcante e Gonçalves (2020) que nos ajudaram a tecer a descrição de outras propostas e experiências de residência na formação de professores.

Segundo Silva e Cruz (2018, p. 232), apesar das tentativas de Projetos de Lei no Senado Federal para a implementação da Residência Pedagógica não terem obtido êxito, “[...] desde a década de 2000 vem acontecendo experiências de residência isolados no campo da formação de professores nos sistemas municipais, estaduais e federais da educação básica e superior” e em contato com os materiais da revisão de literatura, pudemos conhecer algumas dessas experiências que vêm sendo desenvolvidas pelo Brasil.

Apresentamos nesta subseção algumas dessas experiências como o Programa de Residência Pedagógica (PRP) do curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) *Campus* Guarulhos, o Projeto Imersão Docente (PID) do Centro Pedagógico (CP) da Escola de Educação Básica e Profissional da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), o Programa Residência Docente (PRD) do Colégio Pedro II do Rio de Janeiro.

Desde o ano de 2009, a UNIFESP vem desenvolvendo em seu curso de Licenciatura em Pedagogia um modelo de estágio diferenciado: o Programa de Residência Pedagógica (PRD). Organizado para atender a todos os estágios obrigatórios da grade curricular e voltado para todos os graduandos do curso, conta com a parceria da Secretaria Municipal de Educação (SEDUC) do município de Guarulhos, que recebe os residentes (estudantes licenciandos) nas escolas municipais nas quais as atividades são realizadas.

Segundo o Manual do Programa de Residência Pedagógica, atualizado em 2019, o programa tem como objetivo formar os pedagogos para que estes atuem como professores e gestores educacionais, buscando superar a dicotomia existente entre a teoria e a prática na formação desses profissionais ao longo do programa. Além do foco primordial com a formação inicial docente desses futuros profissionais pedagogos, as atividades também visam à formação continuada dos profissionais de ensino das escolas envolvidas, promovendo, portanto, experiências significativas de formação teórico-prática, gestão democrática e trabalho coletivo com compromisso

social, ético, político e técnico dos futuros e atuais profissionais em Educação (UNIFESP, 2019).

Um dos princípios adotados pelo PRP/UNIFESP é a imersão no campo profissional da docência e da gestão escolar, que, segundo Giglio (2020), foi inspirada na Residência Médica colocada pela Escola Paulista de Medicina (EPM). De acordo com a autora, a meta foi formar professores com a mesma qualidade e investimento formativo exigidos na formação médica, guardados, é claro, os devidos distanciamentos entre a concepção de residência na medicina e residência na docência, como bem descreve Faria e Diniz-Pereira (2019, p. 340-341):

A diferença central ou o ponto de distanciamento encontra-se na finalidade: o PRP é parte da formação inicial dos estudantes (em nível de graduação), é essencialmente aprendizagem situada que acompanha a graduação. Nesse sentido, distancia-se da Residência Médica, que ocorre após a graduação e tem um sentido de especialização profissional. A proximidade está na imersão do estudante, no processo de contato sistemático e temporário com as práticas de um professor (formador) que atua no contexto de uma escola pública.

O PRP/UNIFESP se organiza por semestres em Unidades Curriculares (UC): Educação Infantil (IE), Ensino Fundamental (EF), Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Gestão Educacional (GE) totalizando ao final 400 horas de estágio, as quais os estudantes ao longo da graduação se matriculam e vão à escola-campo para realizarem a imersão cotidiana por aproximadamente um mês em cada UC e lá são acompanhados por um professor-formador que o acompanha durante todo o processo. Martins e Moretti (2021) apontam que, diferente do Edital nº 6/2018 do PRP/CAPES, no PRP/UNIFESP cada professor-formador orienta apenas um residente no período da imersão deste na instituição e que todos os professores que compõem o departamento de Educação da UNIFESP, participam do PRP, trabalhando na supervisão dos estudantes residentes. Ou seja, não há professores especificamente contratados para fins de supervisão de estágio supervisionado obrigatório, pois é uma responsabilidade de todos os docentes que compõem o curso.

Nos moldes parecidos com o PRP/UNIFESP, há o Projeto Imersão Docente (PID) do Centro Pedagógico (CP) da Escola de Educação Básica e Profissional da UFMG, instituído e aprovado pela CAPES ao final de 2013, passando a vigorar no CP/UFMG no ano de 2014 (Faria, 2018).

O PID também adota o princípio da imersão do estudante no campo de atuação, no entanto, possui características distintas na dinâmica formativa, uma vez que é desenvolvido exclusivamente no CP da UFMG, uma espécie de escola laboratório ou colégio de aplicação da universidade. Outro ponto importante a ser ressaltado é que há um número limitado de vagas, e para que recebam bolsas de monitoria é exigido que os licenciandos, de diversos cursos da universidade, passem por um processo seletivo realizado por meio da análise do *curriculum vitae* e/ou histórico escolar, entrevista e/ou carta de intenções para participarem do programa (Faria, Diniz-Pereira, 2019; Faria, 2018).

Faria (2018) aponta que o PID faz parte da política de formação de professores, mas não está atrelada ao modelo de estágio supervisionado da instituição, tendo como seu principal objetivo aliar questões acadêmicas com os acontecimentos do cotidiano da escola.

Compreendemos que, além do caráter formativo profissional por meio da imersão dos estudantes no CP da UFMG, o PID se apresenta como um espaço não só de observação, acompanhamento e desenvolvimento de atividades pedagógicas, mas também de construção da pesquisa a partir das experiências do cotidiano em diálogo com as teorias estudadas no curso e nos encontros de orientação que são realizados ao longo do projeto, articulando a teoria com a prática constantemente.

Outra proposta encontrada na revisão de literatura foi o Programa Residência Docente (PRD) do Colégio Pedro II do Rio de Janeiro, instituído oficialmente pela CAPES por meio da Portaria nº 206, de 21 de outubro de 2011.

O PRD é um curso de Pós-Graduação oferecido pelo Colégio Pedro II que tem por objetivo, segundo o Manual do Professor Residente PRP-2022 (COLÉGIO PEDRO II, 2022, p. 4):

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

O público-alvo do programa são professores em exercício na Educação Básica da rede pública estadual e municipal, com diploma em licenciatura plena, denominado como professores-residentes ao longo do programa. Além deles, há outros profissionais envolvidos, como professores supervisores e coordenadores.

Segundo o último edital nº 14/14/2023 – PROPGPEC (COLÉGIO PEDRO II, 2023): do processo seletivo de candidatos ao PRD, foram oferecidas 23 vagas sem financiamento de bolsas pela CAPES, sendo 20 de ampla concorrência e três para candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas (PPI). A duração do programa é de 12 meses, composto por 375 horas, permitindo prorrogação de até seis meses. Ao final do curso, para receber o título de “Especialista em Docência do Ensino Básico” (Pós-graduação *lato sensu*), é obrigatória a entrega do Produto Acadêmico Final (PAF), fruto das atividades, estudos, observações e aplicações realizadas ao longo da especialização (CAPES, 2023; Faria, 2018).

Souza e Cruz (2018, p. 236) apontaram que “[...] o programa não se limita somente à vivência em sala de aula, mas busca constituir uma interação entre pesquisa acadêmica e teoria-prática docente”. Já Marques, Martins e Mattos (2020) descreveram que o PRD se fundamentou a partir do princípio a formação de um professor-pesquisador, engajado na produção de conhecimento, reflexivo em relação à sua prática e consciente de seu papel no sistema educacional, promovendo a reflexão e o aprimoramento da prática do professor, através do convívio com supervisores em sala de aula e do acesso a leituras atualizadas, minicursos e oficinas oferecidas pelo programa.

Além dessas propostas e experiências de residência no campo da formação de professores que encontramos ao longo das leituras, há também outras, como por exemplo, o Programa de Residência Docente (PRD), do Colégio Visconde de Porto Seguro, localizado em Morumbi/SP, criado em 2015, que segue os moldes de formação continuada amparando-se no modelo de formação docente alemã *Referendariat*. Segundo Souza e Cruz (2018, p. 235-236 *apud* Araújo, 2016), tal modelo possui elementos parecidos com os de *trainee*, devido ao formato que o programa assume e na maneira como são organizadas as atividades. Ao final do curso, o residente realiza uma avaliação e ministra uma aula e, conforme o resultado somando-se a todo o processo de avaliação dele ao longo do ano, a instituição decide se contrata ou não para o próximo ano letivo. Percebe-se, portanto, que, diferente dos demais projetos apresentados aqui, este é mais seletivo e carrega consigo fins objetivos: formar para contratar com a “cara da empresa”.

Outro é o Programa Residência Docente (PRD) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), regulamentado por meio da Resolução nº 138/2018, que visa aprimorar a formação dos professores da Educação Básica, oferecendo-se como

uma possibilidade de formação continuada, através do desenvolvimento de competências em serviço, constituindo-se como uma Política Institucional de Formação de Professoras alinhando-se ao Projeto Pedagógico Institucional das Licenciaturas da UFJF. O público-alvo do programa são profissionais graduados, licenciados há até três anos, que deverão participar de um processo seletivo para disputarem as vagas do programa, pois são disponibilizados um número limitado de vagas e bolsas com remuneração de aproximadamente 4 mil reais mensais (EDITAL/PRD/UFJF nº 01/2022).

Diversas outras iniciativas merecem destaque, a exemplo do Projeto de Residência Pedagógica do Instituto de Educação Ivoti (ISEI), do Rio Grande do Sul (RS), criado em 2008, Projeto de Investigação-Ação da Faculdade de Formação de Professores da UERJ, com foco na formação continuada e a Residência Pedagógica da Fundação Municipal de Educação de Niterói/CEALE/MEC, para professores ingressantes na rede municipal. É pertinente mencionar também experiências que, embora não estejam mais em vigor, contribuíram para o panorama, como o extinto Residencial Educacional do Estado de São Paulo, instituído por meio dos Decretos nº 57.978/ 2012 e 59.150 / 2013 e suspenso em 2014 e o Programa de Estágio Remunerado da prefeitura de Jundiaí/SP, que se configurou como estágio remunerado não curricular em parceria com universidades privadas.

Ao revisar a literatura, constatamos a existência de diversas concepções de residência no âmbito da formação de professores, abrangendo tanto a formação docente inicial, exemplificada pelo PRP/UNIFESP, como a formação continuada, exemplificada pelo PRD do Colégio Pedro II. Um aspecto que chamou nossa atenção durante a elaboração deste subcapítulo é a ausência de menção a essas experiências ou propostas no edital nº 6/2018, que propôs o PRP/CAPES. Ao considerarmos as informações previamente apresentadas na revisão de literatura, observamos que o programa proposto e instituído pela CAPES adota uma abordagem verticalizada, negligenciando qualquer experiência preexistente no campo da formação de professores. Embora se apresente como um programa inovador, não identificamos elementos de inovação substantivos em sua concepção.

Na subseção seguinte, abordaremos uma análise documental dos editais nº 6/2018 (Anexo II) e nº 1/2020 (Anexo III) do PRP/CAPES, de modo a tecer maiores considerações sobre o programa.

3.3 ANÁLISE DOCUMENTAL DOS EDITAIS Nº 06/2018 E Nº 01/2020

O objetivo em analisar os editais referentes ao PRP/CAPES se deu devido ao anseio em compreender melhor a gênese do programa, ou seja, a origem, seus princípios e impactos na Formação Inicial de Professores. Para tanto, como mencionado na seção de metodologia, Cellard (2012) fundamentou nossa análise documental.

Foram examinados os documentos oficiais, sendo o edital retificado da CAPES nº 06/2018, divulgado em 27 de março de 2018 (Brasil, 2018), e o edital CAPES nº 01/2020, publicado em 6 de janeiro de 2020 (Brasil, 2020). A subseção foi organizada de forma a inicialmente apresentar a contextualização histórica, política e social do Brasil no momento da elaboração de ambos os editais, incluindo algumas observações sobre o Governo Federal. Em seguida, abordaremos a estrutura e o conteúdo apresentados em ambos os editais; finalmente, levantaremos algumas indagações e críticas em relação a esses documentos.

3.3.1 Contexto histórico dos editais

Nosso primeiro ponto de análise no edital nº 06/2018 foi o contexto histórico, político e social em que o programa foi gestacionado e implementado. É importante ressaltar que o PRP surgiu a partir de uma política de formação de professores lançada pelo Ministério da Educação (MEC) em outubro de 2017, a conhecida Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica.

A referida política foi apresentada, por meio de um conjunto de slides, pela ex-secretária executiva do MEC, professora Maria Helena Guimarães de Castro, em conjunto com o ministro da educação da época, Mendonça Filho (Costa; Gonçalves, 2020). A premissa apresentada nos slides apontava que “[...] a qualidade das aprendizagens depende da qualidade do trabalho do professor”, pois “[...] evidências mostram que, entre os fatores que podem ser controlados pela política educacional, o professor é o que tem maior peso na determinação do desempenho dos alunos”, desconsiderando e descontextualizando problemáticas que assolam a educação brasileira, como a desigualdade social, cultural e econômica, responsabilizando o professor pelo mau desempenho da educação (Costa; Gonçalves, 2020).

Surgindo durante o governo de Dilma Rousseff (2011-2016) e posto em prática sob a liderança de Michel Temer (2016-2019), em um cenário de viés neoliberal evidente, o PRP/CAPES se finda como uma das ações de fomento à formação inicial de professores, em um contexto marcado por tensões políticas e disputas no campo educacional, que se intensificaram ainda mais com a eleição para presidente da república de Jair Bolsonaro em 2019.

Após o golpe parlamentar da ex-presidenta Dilma Rousseff em 31 de agosto de 2016, o panorama político-educacional começou a seguir uma trajetória previamente delineada: a retomada acelerada de um projeto neoliberal, que havia sido, de certa forma, desacelerado por governos anteriores (Uczak; Bernardi; Rossi, 2020). O referido golpe desencadeou uma série de transformações e impactos significativos no âmbito educacional. Conforme destacado por Uczak, Bernardi e Rossi (2020), a ascensão do projeto neoliberal após o afastamento de Dilma Rousseff não representou uma novidade, mas sim a continuidade de tendências políticas e ideológicas já em curso.

Após assumir a presidência, Michel Temer iniciou prontamente a implementação de uma agenda de privatizações e cortes orçamentários em setores cruciais, como educação, saúde e segurança social. Essas medidas tiveram impactos significativos nas políticas públicas e na qualidade dos serviços oferecidos à população. Costa e Gonçalves (2020, p. 314) lembram que:

[...] agosto de 2016, e em seu discurso de posse já manifesta suas intenções para as políticas educacionais. Pertencente a um partido conservador e neoliberal, o MDB (Movimento Democrático Brasileiro), o ex-vice-presidente demonstra em seus discursos que a agenda do “novo” governo será alinhada com os ideais de seu partido. Então, é notório constatar que as transformações educacionais seguirão pelos caminhos neoliberais, sendo perceptível a presença de premissas reformistas no discurso defendido por Temer.

Assim, ao assumir a presidência, Michel Temer comprometeu-se a reestabelecer a estabilidade do Brasil em um prazo de dois anos e meio, prometendo colocar o “Brasil nos trilhos”²⁰. Durante esse período, estreitaram-se os laços entre os setores público e privado, resultando no “[...] desmonte das conquistas democráticas e populares, sobretudo no que diz respeito aos avanços

²⁰ 'Se conseguir colocar o país nos trilhos em 2 anos e meio, já basta', diz Temer UOL Notícias. Estadão conteúdo, São Paulo, 04 de jul. de 2016. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/agencia-estado/2016/07/04/se-conseguir-colocar-pais-nos-trilhos-em-dois-anos-e-meio-ja-basta-diz-temer.htm>. Acesso em: 8 jul. 2023.

efetivados nas últimas décadas quanto ao direito à educação e às políticas educacionais” (Aguiar, 2018, p. 8), ações que asfixiaram o processo de democratização que estava em construção.

Em uma entrevista concedida ao Extra Classe²¹ no ano de 2017, Daniel Cara destacou que o governo de Temer foi “[...] composto por uma união retrógrada e perigosa entre ultraliberais e ultraconservadores, comandados economicamente pelo mercado financeiro e socialmente por empresários e fundamentalistas cristãos”. O governo em questão se caracterizou por implementar uma série de reformas, privatizações, reduções orçamentárias e modificações nas políticas públicas, evidenciando sua inclinação ao neoliberalismo e sua busca por intensificar as parcerias público-privadas. Essas ações foram justificadas com a premissa de que somente por meio dessas medidas seria possível alcançar uma estabilidade econômica do país.

A segunda edição do programa, com o edital nº 01/2020, também sob a influência da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, foi implementada no ano de 2020, sob a liderança do ex-secretário executivo do Ministério da Educação (MEC), Antonio Paulo Vogel de Medeiros, em colaboração com o ministro da educação à época, Abraham Weintraub, no governo de Jair Bolsonaro, eleito em 2019.

Importante ressaltar que no governo bolsonarista houve uma instabilidade diretiva séria se tratando do MEC. Ao longo do governo de Jair Bolsonaro (2019 – 2022), passaram, efetivamente, três ministros da educação. Ricardo Vélez foi o primeiro a ocupar o cargo, permanecendo de 01 de janeiro a 9 de abril de 2019. Em seguida, Abraham Weintraub tornou-se o segundo, ocupando a posição de 9 de abril de 2019 a 19 de junho de 2020. Importante salientar que, Abraham Weintraub se despontou como uma figura controversa durante seu mandato no MEC, sendo alvo de críticas significativas, em virtude de sua gestão fundamentada em uma premissa conservadora, pronunciamentos polêmicos, posturas ideológicas extremas e uma abordagem questionável em relação às políticas educacionais. Como Ministro da Educação, ele atacou a educação e também o Supremo Tribunal Federal (STF). Entre uma de suas declarações durante uma reunião ministerial ocorrida em 22 de abril de 2020, o então ministro proferiu: “por mim colocava esses vagabundos na

²¹ CARA, Daniel. Entrevista. A educação em marcha à ré. **Jornal Extraclasse**. Disponível em: <https://www.extraclasse.org.br/geral/2017/05/a-educacao-em-marcha-a-re/>. Acesso em: 8 jul. 2023.

cadeia, começando pelo STF”²². Com a saída de Weintraub, Carlos Decotelli foi indicado a ministro, mas sua nomeação foi cancelada, devido às inconsistências e falsificações com relação ao seu currículo²³. Depois de um mês sem ministro à frente do MEC, Milton Ribeiro tomou posse dia 16 de julho de 2020, permanecendo até 28 de março de 2022, quando pediu exoneração do cargo. Victor Godoy foi nomeado, ocupando o cargo de 29 de março de 2022 até 31 de dezembro de 2022, final do governo bolsoarista.

As tensões políticas e disputas no campo educacional se intensificaram no governo de Jair Bolsonaro. Em uma de suas falas, durante um jantar com líderes conservadores nos Estados Unidos (USA), ele apontou como prioridade acabar com o que foi feito por governos anteriores: “Nós temos é que desconstruir muita coisa. Desfazer muita coisa. Para depois nós começarmos a fazer”²⁴. Essa premissa, anunciada pelo então presidente da república na ocasião, ilustra a orientação central que seu governo tomou em diante: a desestruturação do modelo político e social estabelecido pela Constituição Federal de 1988. Abrucio (2021, p.255) destaca que:

Seu governo orienta-se, principalmente, pela busca da destruição do modelo político e social inaugurado pela Constituição de 1988. A política educacional é um exemplo paradigmático dessa lógica bolsonarista. Sua proposta para a Educação tem como objetivo destruir a agenda, o modelo institucional e a comunidade epistêmica construídos nas últimas décadas.

Em meio a um cenário político instável e de disputas acirradas, a implementação da segunda edição do PRP/CAPES nas escolas públicas se deu em moldes nunca antes vistos: em meio a uma pandemia global causada pelo vírus da SARS-CoV-19, popularmente conhecida como Covid-19. Que não só parou o mundo, como reconfigurou os moldes de se fazer educação. No Brasil, a deterioração da situação da doença foi agravada pela falta de políticas públicas sociais e pela ineficácia do poder público, que, na ocasião, utilizava as redes sociais, como o *Twitter*, para disseminar informações falsas, contribuindo para o agravamento da situação de saúde pública no país.

²² 'Por mim, botava esses vagabundos na cadeia. Começando no STF'. BBC NEWS Brasil. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=8GSbpXMSDg4&ab_channel=BBCNewsBrasil. Acesso em: 28 de mai. 2023.

²³ O histórico de polêmicas de Carlos Alberto Decotelli, que não será ministro da Educação. BBC NEWS Brasil, 2020. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-53242665>. Acesso em: 2 fev. 2022.

²⁴ “Temos que desconstruir muita coisa”, diz Bolsonaro sobre Brasil. Metrôpoles, 2019. Disponível em: <https://www.metropoles.com/mundo/politica-int/temos-que-desconstruir-muita-coisa-diz-bolsonaro-sobre-brasil>. Acesso em: 5 jul. 2023.

O governo brasileiro preferiu focar na economia, demonstrando sua preferência pelas ações que auxiliem o grande capital, as empresas e os mercados, em detrimento de escolas e hospitais. Os discursos adotados e divulgados por Bolsonaro preteriram a ciência, enfatizando o setor econômico, mesmo diante das recomendações da Organização Mundial da Saúde (OMS, 2020) (Barros; Matias, 2021, p. 3).

O rastro de morte deixado no país, devido aos diversos cortes orçamentários no campo da educação durante a pandemia, foi imenso. Esses cortes foram avassaladores, uma vez que, muitas das pesquisas em busca de medicamentos e vacinas contra a doença, que aconteciam principalmente nas universidades públicas, foram interrompidas, atrasadas. Para além disso, os cortes orçamentários deixaram diversos estudantes do Ensino Superior desamparados em um momento crítico como o da pandemia.

[...] esses cortes desamparam mais de oito mil estudantes em atividades de pesquisa, em todo o território nacional, o que remete à desvalorização das políticas sociais pelo Estado, em detrimento das políticas econômicas. Política social nunca foi prioridade entre os Estados liberais, que escolhem sempre subsidiar as necessidades do mercado e secundarizam a educação, a pesquisa e a vida humana, em qualquer situação (Barros; Matias, 2021, p. 11).

Quando olhamos para a Educação Básica, os professores e estudantes das escolas públicas ficaram totalmente desamparados. Não houve nenhum respaldo em termos de recursos e equipamentos tecnológicos para as secretarias estaduais e municipais de educação diante da triste situação de ensino remoto colocado para as escolas públicas que, ainda hoje, carecem de infraestrutura e investimentos adequados (Barros; Matias, 2021). Sem as políticas públicas adequadas, a defasagem foi imensa, pois, diferente do que o governo bolsoarista disseminou em suas redes sociais e suas falas grotescas e carregadas de mentiras, vivemos em uma sociedade marcada socialmente pela desigualdade social, na qual o acesso à educação, principalmente quando relembramos o ensino remoto, saúde e segurança de qualidade, direitos constitucionais, são privilégios ainda de poucos, devido a essa marca estruturante da desigualdade.

3.3.2 Concepções, reflexões e críticas sobre os editais

Considerando o contexto histórico previamente delineado, realizamos um exercício de síntese com os demais pontos de análise propostos por Cellard (2010),

elaborando um quadro comparativo que abrange pontos de análise dos editais que consideramos pertinentes para esta pesquisa.

Quadro 4 - Síntese comparativa dos editais nº 06/2018 e nº 01/2020

Pontos de síntese	Edital nº 06/2018 (retificado)	Edital nº 01/2020
Organização e estrutura do documento	▪ Possui 21 páginas, 13 tópicos e 3 anexos.	▪ Possui 13 páginas e 14 tópicos.
Autor(es) e autenticidade do texto	▪ Foi instituída pela CAPES, por meio da sua Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB), vinculada à Política Nacional de Formação de Professores (Farias, Cavalcante, Gongalves, 2020); ▪ Está disponível para acesso no site da CAPES.	▪ Foi instituída pela CAPES, por meio da sua Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB), vinculada à Política Nacional de Formação de Professores (Farias, Cavalcante, Gongalves, 2020); ▪ Está disponível para acesso no site da CAPES e possui Sistema Eletrônico de Informações (SEI).
Objetivos	▪ Aperfeiçoar a formação, por meio de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar a relação entre teoria e prática profissional docente; ▪ Reestruturar o estágio supervisionado com base na experiência adquirida durante a residência; ▪ 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; ▪ Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de acordo com a BNCC.	▪ Induzir o aperfeiçoamento da formação prática, promovendo a imersão do licenciando na escola; ▪ Incentivar a formação, conduzindo o licenciando a exercitar a relação entre teoria e prática profissional docente; ▪ Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de acordo com a BNCC; ▪ Fortalecer e ampliar a relação entre IES e as escolas públicas de educação básica para a formação inicial de professores; ▪ Fortalecer o papel das redes de ensino na formação de futuros professores.
Carga horária	▪ 440h de atividades: 60h de ambientação, 320h de imersão na escola, sendo 100h de regência e 60h destinadas ao relatório final, avaliação e socialização das atividades desenvolvidas.	▪ 414h organizadas em três módulos de seis meses com carga horária de 138 h cada: 86h de preparação da equipe, estudo sobre os conteúdos da área e sobre metodologias de ensino, familiarização com a atividade docente por meio da ambientação na escola e da observação semiestruturada em sala de aula, elaboração de relatório do residente juntamente com o preceptor e o docente orientador, avaliação da experiência, entre outras atividades; 12h de elaboração de planos de aula; 40h de regência.

Instituições proponentes	▪ IES públicas, privadas sem fins lucrativos, privadas com fins lucrativos que possuem cursos de licenciatura participantes do Programa Universidade para Todos (PROUNI).	▪ IES públicas, privadas sem fins lucrativos, privadas com fins lucrativos que possuem cursos de licenciatura participantes do Programa Universidade para Todos (PROUNI).
Quantidade de IES	▪ 350.	▪ 250.
Sujeitos	▪ Estudante residente, Coordenador institucional, Docente orientador e Preceptor.	▪ Estudante residente, Coordenador institucional, Docente orientador e Preceptor.
Quantidade de residentes por subprojeto	▪ Mínimo de 24 e o máximo de 30 residentes. Para cada núcleo de subprojeto são concedidas 24 bolsas, devendo a IES incluir até seis discentes voluntários.	▪ 24 bolsas na modalidade residente, sendo os participantes voluntários considerados contrapartida da IES.
Quantidade de bolsas	▪ 45 mil cotas de bolsa.	▪ 30.096 cotas de bolsa.
Vigência do programa	▪ 18 meses.	▪ 18 meses.

Fonte: Editais nº 06/2018 e nº 01/2020 – PRP/CAPES. Elaborado pela autora, 2023.

Embora os dois editais tenham como princípio central a seleção de IES e a implementação de projetos inovadores que promovam a integração entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, em parceria com as redes públicas de Educação Básica, ao analisar os editais, é possível identificar mudanças e permanências entre os dois editais.

A primeira consideração importante diz respeito ao caráter do PRP, que está sujeito a um edital. Portanto, dependendo do governo e dos representantes em exercício no MEC e na CAPES, podem ocorrer modificações, exclusões e até mesmo a extinção do programa.

Quanto aos objetivos do programa, alguns pressupostos se mantiveram consistentes entre as edições, incluindo: a relação universidade-escola, a adequação curricular dos cursos de licenciatura de acordo com as diretrizes da BNCC, o fortalecimento do campo da prática e interligação entre teoria e prática profissional, aprimoramento e foco na prática docente por meio da imersão do licenciando no ambiente escolar. No entanto, vale ressaltar que o termo “imersão” no espaço escolar não constava nos objetivos apresentados no edital nº 06/2018. Uma das mudanças entre os editais está no fato de que no primeiro edital de 2018, um dos objetivos propostos pela CAPES era o de reformular o estágio supervisionado, tomando como referência as experiências adquiridas durante a residência pedagógica. Além de ser apresentado como um objetivo principal, esse aspecto foi

reafirmado no anexo III do mesmo documento de 2018, destacando o propósito de promover a inovação no estágio curricular dos cursos de licenciatura.

Esses objetivos têm sido alvo de diversas críticas e moções de repúdio por parte de entidades educacionais, começando pela premissa de adequação curricular dos cursos de licenciatura de acordo com as diretrizes da BNCC. As críticas surgiram devido a uma persistente tentativa de enxertar a BNCC ao currículo dos cursos de formação inicial de professores, utilizando o PRP como um meio, uma vez que os editais exigiam que as instituições participantes reformulassem seus Projetos Político-Pedagógicos (PPP).

Compreendemos melhor as preocupações com relação à implementação da BNCC aos currículos ao examinar o documento de manifestação conjunta das entidades educacionais ABdC, ANFOPE, ANPAE, ANPEd, CEDES, FINEDUCA, FORUMDIR no ano de 2018, no qual apontam que a implementação da base ocorreu de forma verticalizada e autoritária, sem considerar o diálogo, a construção conjunta com as IES e, ainda mais preocupante, sem efetivas consultas e debates com professores e entidades ligadas ao campo da formação docente, representando, portanto:

[...] um grave retrocesso para a efetivação de um Sistema Nacional de Educação e do Plano Nacional de Educação que leve em consideração a necessária articulação entre a formação inicial, formação continuada e condições de trabalho, salário e carreira dos profissionais da educação. Tal política tem como propósito subjacente escamotear a ausência de ações concretas do Executivo Federal para assegurar as condições materiais necessárias à formação desses profissionais, sobretudo desviar a atenção da sociedade sobre o contingenciamento dos recursos públicos destinados à educação pública, o que prejudica quaisquer políticas de formação, favorecendo a ação dos poderosos grupos privatistas nacionais e internacionais que aumentam seus lucros no mercado educacional (ANPEd, 2017, s/p)²⁵.

Segundo Soares (2018), o documento da BNCC, ao desvincular o processo pedagógico do contexto sociocultural e histórico da comunidade escolar, carrega uma concepção educacional e pedagógica reducionista e retrógrada. Ao analisar as diversas moções de repúdio emitidas por entidades²⁶ ligadas à formação de

²⁵ ANPEd. Entidades se posicionam contrárias à padronização e controle impostos pelo Programa de Residência Pedagógica! Não à BNCC! 6 de mar. de 2018. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/manifestacao-das-entidades-educacionais-sobre-politica-de-formacao-de-professores-anunciada>. Acesso em: 5 ago. 2023.

²⁶ Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou,

professores e profissionais da educação, é evidente a oposição à vinculação do PRP com a BNCC. Essa resistência se fundamenta pela percepção de um viés mercadológico, elitista e antidemocrático que a implementação da base representa.

Outra crítica formulada em relação ao programa diz respeito à contradição entre a defesa da sinergia entre teoria e prática e o notável reducionismo presente em ambos os editais, que restringem a formação docente, de maneira predominante, à esfera prática, questão essa, enfaticamente criticada pelo Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES) em 2019, que frisam em nota a importância da não dicotomização da teoria com a prática:

[...] importância da relação prática na formação docente, mas alerta para o fato que a primazia dos “saberes práticos” e dos saberes tácitos, significa um imediatismo que pode representar um atraso ou retrocesso no tocante à capacidade de formar pessoas críticas, podendo trazer um desvio na formação do(a)s futuro(a)s professore(a)s, caso haja um descaso com o saber acadêmico e teórico-científico. A implicação imediata disto é a formação aligeirada e uma prática alienada, construída sem a mediação da teoria, apenas entendida como treinamento.²⁷

Entidades educacionais como ABdC, ANFOPE, ANPAE, ANPEd, CEDES, FINEDUCA, FORUMDIR no ano de 2018, também apontaram que:

[...] tal perspectiva incorre em uma visão reducionista da formação de professores, que em vez de implementar no processo formativo a necessária unidade teoria-prática, que não pode ser dicotomizada, propõe uma desvinculação definitiva de teoria e prática, reduzindo a formação docente a um “como fazer” descompromissado de uma concepção sócio-histórica e emancipadora. Isso prejudica a qualidade da educação básica das crianças e jovens brasileiros, esvaziando-a de sua função social e cidadã²⁸.

O discurso adotado pelo MEC e pela CAPES, como evidenciado nos editais do PRP, revela uma concepção dicotomizada da relação entre teoria e prática, questão esta que já nos alertava Pimenta (2011) sobre a indissociabilidade da teoria com a prática, ou seja, não há prática sem teoria ou teoria sem prática. Cada uma

Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Associação Brasileira de Currículo (ABdC), Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação (FINEDUCA), Campanha Nacional pelo Direito à Educação, Ação Educativa, Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio (MNDEM), Rede Escola Pública e Universidade (REPU).

²⁷ ANDES (Sindicato Nacional). Nota da diretoria do Andes-Sindicato Nacional sobre o Programa da Residência Pedagógica. 18 de jan. de 2019. Disponível em: <https://www.andes.org.br/conteudos/nota/nota-sobre-o-programa-de-residencia-pedagogica1>. Acesso em: 8 jul. 2023.

²⁸ ANPEd. Entidades se posicionam contrárias à padronização e controle impostos pelo Programa de Residência Pedagógica! Não à BNCC! 6 de mar. de 2018. Disponível em: https://anped.org.br/sites/default/files/images/manifeto_programa_residencia_pedagogica.pdf. Acesso em: 8 jul. 2023.

carrega consigo suas especificidades, no entanto o diálogo constante entre ambas é fundamental para que possamos obter a *práxis* educativa, pedagógica e formativa.

Semelhante conteúdo que enfrentou críticas significativas foi a proposta de reformulação do estágio supervisionado com base nas experiências adquiridas durante o PRP/CAPES, apresentada no edital nº 06/2018. Em resposta a essa especificação, a Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) emitiu um manifesto expressando sua objeção ao mencionado objetivo. Em comunicado, a faculdade destacou que tal objetivo representa uma ameaça à autonomia das universidades, pois desconsidera todo o histórico de desenvolvimento curricular dos cursos de licenciaturas.

Silva e Cruz (2018, p. 239) igualmente se posicionaram frente à proposta de reformulação. As autoras ressaltaram que “[...] além de vincular a formação de professores a uma finalidade estritamente pragmática de servir a uma reformulação curricular da Educação Básica, a indução da reformulação do estágio também fere a autonomia universitária”. Autonomia esta, que, segundo elas, foi “[...] duramente conquistada, que permitiu o desenvolvimento das universidades em todas as épocas e, a partir do século passado, as erigiu em suporte fundamental de todo o sistema científico e tecnológico” (Silva; Cruz, 2018, p. 239-240). Evidencia-se que a intenção de “aperfeiçoar o estágio supervisionado” reforça a ausência de valorização das licenciaturas por parte do MEC e da CAPES. Essas entidades, orientadas por interesses comerciais, negligenciam a autenticidade e subjetividade das instituições, priorizando o controle e a padronização do ensino e da formação de professores.

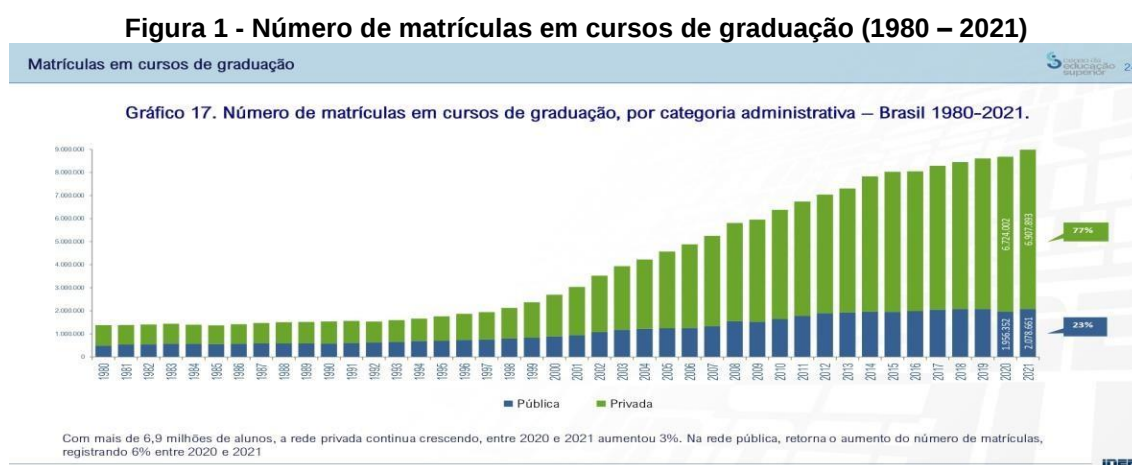
Inúmeras moções e críticas foram expressas em relação à forma como o PRP/CAPES foi formulado e implementado. O Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES), por exemplo, e Prado (2019, p. 69) demarcaram preocupação com a disponibilização de verba pública para instituições privadas, pois quando a Portaria GAB nº 38/2018 estabeleceu o PRP/CAPES, as IES com fins lucrativos não estavam na lista de instituições público-alvo da CAPES. O parágrafo único do artigo 1º da portaria especificava que:

[...] o público-alvo do programa seriam alunos dos cursos de licenciatura ofertados na modalidade presencial ou no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), por Intuições de Ensino Superior (IES) públicas e privadas sem fins lucrativos.

No entanto, devido à baixa adesão ao programa, o público-alvo foi estendido também para IES privadas com fins lucrativos. Dessa forma, foram alocados recursos financeiros públicos para instituições privadas, independentemente de sua natureza administrativa, gerando, portanto, certa preocupação. Prado (2019, p. 69) demarcou que essa questão é reflexo da influência da “[...] lógica mercantilista que impõe um projeto educacional privatista na educação pública no país, envolto no cenário de defesa da privatização e precarização da educação pública, pautada em produtividade e competitividade”.

É válido salientar que há um aumento crescente de instituições privadas e cursos a distância no país, bem como nos lembra Prado (2019). Nesse sentido, é relevante destacar, com base nos dados mais recentes do Censo de Educação Superior (2021), que ao longo da última década, com uma média de crescimento anual de 2,9%, observou-se um aumento na quantidade de matrículas na Educação Superior, totalizando um crescimento de 32,8% nesse período. Em 2021, o aumento foi de 3,5%.

Esse crescimento dialoga com a expansão das IES privadas em território brasileiro, com mais de 6,9 milhões de alunos matriculados na rede privada de Ensino Superior. Entre 2020 e 2021, esse número aumentou em 3%, garantindo, segundo dados do Censo de Educação Superior (2021), uma participação de quase 77% do sistema de Educação Superior. A figura 1 abaixo ilustra esse crescimento da IES privadas no contexto brasileiro.



Dentre o notável aumento das IES privadas na Educação Superior, as informações fornecidas pelo Censo da Educação Superior (2021, p. 33) indicaram que:

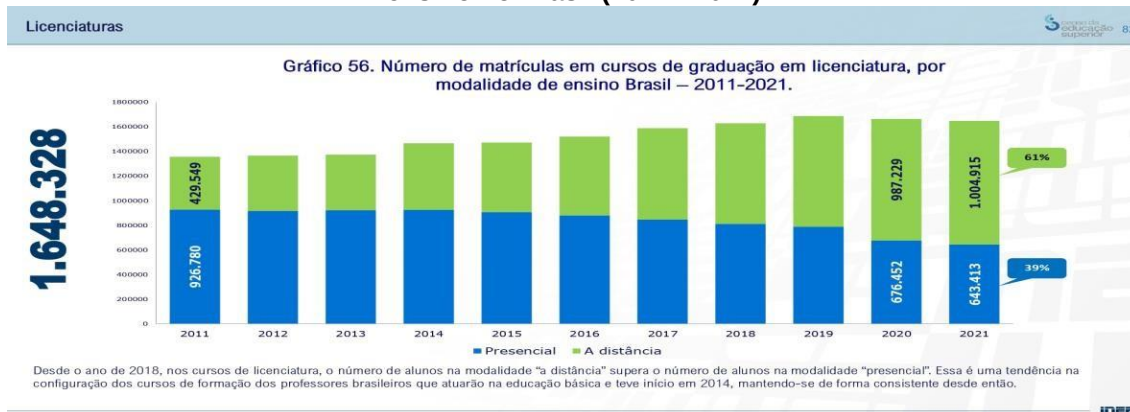
Desde o ano de 2016, a matrícula em cursos presenciais na rede privada de educação superior tem diminuído e esse comportamento é acompanhado pelo aumento do ritmo de crescimento dos cursos EaD. Em 2021, o número de matrículas em cursos a distância da rede privada ultrapassa o número de matrículas em cursos presenciais.

Os dados indicam uma redução nas matrículas em cursos presenciais na rede privada, mas, em contrapartida, observa-se um aumento nas matrículas em cursos de Educação a Distância (EAD). No que diz respeito às licenciaturas, uma mudança significativa na composição dos cursos de formação de professores foi notada a partir de 2018, conforme o Censo da Educação Superior (2021), no qual o número de estudantes matriculados no ensino a distância ultrapassou as matrículas presenciais.

Analizando as informações fornecidas pelo Censo de Educação Superior (2021), observa-se um notável aumento nas matrículas em cursos a distância. Os dados do censo revelam que o número de ingressantes em cursos presenciais tem decrescido desde 2014, alcançando o menor valor registrado em 2021. Especificamente, a Licenciatura experimentou uma redução significativa de -12,8% entre os anos de 2020 e 2021.

A partir de 2018, nas licenciaturas, a quantidade de estudantes na modalidade a distância ultrapassou a quantidade de estudantes na modalidade presencial. Essa tendência na estrutura dos cursos de formação de professores brasileiros destinados à Educação Básica começou em 2014 e tem se mantido de maneira consistente desde então. Podemos observar com maior precisão na figura 2 abaixo:

Figura 2 - Número de matrículas em cursos de graduação em licenciatura, por modalidade de ensino no Brasil (2011 - 2021)



Dados como esses nos ajudam a questionar de maneira crítica sobre o repasse de verbas públicas em um cenário crescente de IES privadas pelo País, uma vez que, majoritariamente, a formação de professores está nas mãos de instituições privadas de ensino superior, “[...] muitas com caráter eminentemente mercadológico” (Prado, 2020, p. 70). Para além de repasse de verbas às instituições privadas, o questionamento que nos fica é: quais são essas instituições que estão formando nossos professores?

Um ponto adicional que está diretamente relacionado à desvalorização da formação e da profissão docente no Brasil é a redução significativa na quantidade de bolsas oferecidas de um edital para outro. Em 2018, foram disponibilizadas 45 mil bolsas, enquanto em 2020 esse número diminuiu para 30.096. Ao examinar o edital nº 24/2022, observa-se que a quantidade total de cotas de bolsas permanece praticamente inalterada em relação à última edição, totalizando 30.840, no entanto, foram alocadas apenas 15 bolsas para residentes em cada subprojeto. O que antes mantinha uma constância com 24 residentes bolsistas atendendo uma parcela pequena de estudantes da licenciatura, hoje passa a atender uma parcela ainda menor.

Vale lembrar que, assim que o PRP/CAPES é implementado como uma das ações da CAPES em 2018, não houve aumento do financiamento, o que aconteceu foi a divisão do montante de bolsas que eram oferecidas ao PIBID (Prado, 2020). Em nota, por meio do Grupo de Pesquisa em Avaliação e Organização do Trabalho Pedagógico (GEPA), a professora Dra. Silvia Lúcia Soares²⁹ teceu críticas a respeito

²⁹ SOARES, Silvia Lúcia. O Programa de Residência Pedagógica: limites e retrocessos. 2018.

dessa redução com os custos em formação de professores, apontando que isso implica diretamente na precarização da formação e da profissão docente:

[...] o que ocorre é a substituição de um Programa abrangente por outro mais restrito, uma vez que cada programa terá em torno de 45 mil bolsas, sendo que apenas o PIBID contava com cerca de 70 mil bolsistas. Ademais, temos ainda aqueles que ressaltam a visão financista, para além da redução de custos, prevê a substituição de professores pelos estagiários o que caracteriza o emprego de força de trabalho despreparada e consequentemente a mão de obra barata. Alegam também que os estagiários assumirão turmas nas escolas públicas dos diversos municípios com reduzidíssimos salários ou até nenhum, evitando contratação de pessoal formado e ou especializados.

O PIBID passou a atender os dois primeiros anos das licenciaturas, com um número muito reduzido de bolsas, com a finalidade de proporcionar ao estudante a “[...] inserção no cotidiano das escolas públicas de Educação Básica, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior”, o PRP passa a atender os dois últimos anos tendo por “[...] finalidade promover a experiência de regência em sala de aula aos discentes da segunda metade dos cursos de licenciatura, em escolas públicas de educação básica, acompanhados pelo professor da escola” (Brasil, 2019)³⁰.

A organização do subsídio financeiro apresentado pelo programa em ambos os editais não leva em consideração o custeio com materiais para o desenvolvimento dos trabalhos na escola-campo, não consideram a questão do deslocamento desses estudantes, uma vez que muitos dependem de transporte público para chegarem até a escola. Ou seja, o programa limita-se apenas ao pagamento das bolsas de R\$ 400,00³¹, valor este que não condiz com as condições reais vividas pelos estudantes, uma vez que muitos dependem desse dinheiro para permanecerem nas universidades, já que os auxílios estudantis têm passado nos últimos anos por cortes brutais por parte dos governos estaduais e federais. Isso só reforça a precarização e desvalorização da formação e profissão docente, que há

<https://gepa-avaliacaoeducacional.com.br/o-programa-de-residencia-pedagogica-limites-e-retrocessos/>. Acesso em: 17 jul. 2023.

³⁰ BRASIL. CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). Portaria GAB nº 259, de 17 de dezembro de 2019, que dispõe sobre o regulamento do Programa de Residência Pedagógica (PRP) e do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/19122019-portaria-259-regulamento-pdf>. Acesso em: 8 jul. 2023.

³¹ No ano de 2023, o governo federal aumentou os valores das bolsas destinadas à Iniciação à Docência e Formação de Professores da Educação Básica. A bolsa para residente passou a ser R\$ 700,00. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/bolsas-de-formacao-de-professores-sobem-75>. Acesso em: 17 jul. 2023.

tempos trava duras lutas por melhores condições de trabalhos, salariais e de formação.

Outra crítica apontada ao PRP/CAPES foi o atraso no pagamento das bolsas. Em 14 de outubro de 2021, a Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)³² emitiu uma nota de repúdio devido ao atraso no pagamento das bolsas dos programas de PRP e PIBID. A universidade justificou que os estudantes e professores cumpriram suas atividades nos programas e dependem dessas bolsas como suporte financeiro, especialmente os estudantes cuja permanência na universidade é viabilizada, muitas vezes, por essas bolsas. Além disso, destacou que o atraso compromete a qualidade e o desenvolvimento dos projetos educacionais, bem como a capacidade de autogestão dos mesmos. No mesmo dia, o Fórum Nacional de Coordenadores do PIBID e PRP (FORPIBID-RP) igualmente emitiu uma nota de repúdio em relação ao atraso no pagamento das bolsas. Em nota, destacam que o não pagamento, devido à necessidade de aprovação do Projeto de Lei nº 17/2021, só reflete:

[...] a política perversa do governo federal de cortar na carne os recursos da educação e da ciência [...] A recomposição de orçamento significa que não foi garantido financeiramente o previsto no orçamento da Capes, demonstrando o descompromisso do poder executivo com a educação.

Em nota, o Fórum Nacional de Coordenadores do PIBID e PRP (FORPIBID-RP) ressalta a importância dessas bolsas para os estudantes e professores envolvidos nos programas, enfatizando que o atraso compromete não apenas a estabilidade financeira dos beneficiários, mas também a continuidade e qualidade das atividades desenvolvidas no âmbito do PIBID e PRP/CAPES.

Demais universidades se posicionaram frente ao atraso das bolsas. A Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)³³, no dia 19 de outubro de 2021, enfatizou em nota que há por volta de 60 mil estudantes que dependem da bolsa para se manterem financeiramente nas universidades, e estes só tiveram ciência do atraso no pagamento quando o dinheiro não caiu na conta no mês de setembro. O Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG) emitiu, no dia 14 de outubro de 2021, uma nota destacando que o atraso interfere negativamente no

³² Nota de repúdio. Atraso no pagamento das bolsas do PIBID e do Residência Pedagógica. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/residenciapedagogica/2021/10/14/nota-de-repudio-atraso-no-pagamento-das-bolsas-do-pibid-e-do-residencia-pedagogica/>. Acesso em: 8 jul. 2023.

³³ Nota de repúdio. Atraso no Pagamento das Bolsas Pibid e Residência Pedagógica. 19 de out. de 2021. Disponível em: <https://ufrpe.br/br/content/nota-de-rep%C3%BAdio-atraso-no-pagamento-das-bolsas-pibid-e-resid%C3%Aancia-pedag%C3%B3gica>. Acesso em: 8 jul. 2023.

desenvolvimento das atividades e compromete a subsistência dos estudantes que dependem desses recursos financeiros. Ressaltaram que esse atraso constitui um obstáculo direto para o progresso e a qualidade dos projetos educacionais, bem como para a capacidade de autogestão desses programas. Igualmente, o programa do PIBID da Universidade Federal do Amazonas (UFAM)³⁴ repudiou o atraso nas bolsas em uma nota emitida no dia 14 de outubro de 2021. O posicionamento da UFAM vai ao encontro dos demais posicionamentos das universidades acima descritas: desqualificação e descaso com os estudantes e com o desenvolvimento e a qualidade de projetos educacionais.

Entidades como a ANFOPE³⁵ também se posicionaram frente ao atraso das bolsas.

Ao processo de desinvestimento em educação, ciência e tecnologia, notadamente, a partir de 2016 com a aprovação da fatídica Emenda Constitucional n. 95/2016, somam-se os ataques à formação inicial e continuada dos profissionais da educação, com recorrente descaso, desmonte e desinvestimento nas Universidades e Instituições de fomento à pesquisa e ao ensino, por parte do Governo Federal.

A ANFOPE considerou que o atraso no pagamento das bolsas, juntamente com a redução do número de bolsas e a desatualização do seu valor, fortalecem a desvalorização da profissão docente.

Outras instituições, entidades e centros acadêmicos também se manifestaram a respeito do atraso de pagamento das bolsas em 2021, como o Instituto Federal Catarinense (IFC)³⁶, o Instituto Federal da Bahia (IFB)³⁷, as universidades estaduais do Paraná, por meio da Associação Paranaense das Instituições de Ensino Superior Público (APIESP)³⁸, Centros Acadêmicos (CA)³⁹ do estado do Mato Grosso,

³⁴ Programa do Pibid/Ufam emite nota de repúdio por atraso em pagamento de bolsas. 14 de out. de 2021. Disponível em: <https://ufam.edu.br/ultimas-noticias/3017-programa-do-pibid-ufam-emite-nota-de-repudio-por-atraso-em-pagamento-de-bolsas.html>. Acesso em: 8 jul. 2023.

³⁵ Nota Anfope: Em defesa do PIBID e do Programa Residência Pedagógica. 8 de nov. de 2021. Disponível em: <https://exnepeblog.wordpress.com/2021/11/08/nota-anfope-em-defesa-do-pibid-e-do-programa-residencia-pedagogica/>. Acesso em: 8 jul. 2023.

³⁶ Para saber mais, acesse: <https://noticias.ifc.edu.br/2021/10/28/nota-de-repudio-ao-atraso-no-pagamento-das-bolsas-do-pibid-e-rp/>. Acesso em: 6 mar. 2022.

³⁷ Para saber mais, acesse: <https://portal.ifba.edu.br/notas-comunicados/nota-de-repudio-2013-atraso-no-pagamento-das-bolsas-pibid-rp>. Acesso em: 6 mar. 2022.

³⁸ Para saber mais, acesse: <https://www.unioeste.br/portal/central-de-noticias/58340-apiesp-publica-nota-de-repudio-pelo-atraso-no-pagamento-das-bolsas-rp-e-pibid>. Acesso em: 6 mar. 2022.

³⁹ Nota de Centros Acadêmicos de MS contra o atraso das bolsas de PIBID e Residência Pedagógica. 20 de out. 2021. Disponível em: <https://exnepeblog.wordpress.com/2021/10/20/nota-de-centros-academicos-de-ms-contra-o-atraso-das-bolsas-de-pibid-e-residencia-pedagogica/>. Acesso em: 8 jul. de 2023.

Sociedade Brasileira de Física (SBF)⁴⁰, dentre outras instituições e entidades do campo da educação e formação de professores, repugnando tal ação da CAPES exigindo tomada de decisões concretas com relação ao ocorrido.

Não se tratou apenas de três bolsas atrasadas, mas sim de um contingente de 60 mil bolsistas que não receberam o valor modesto de R\$ 400,00 durante dois meses consecutivos. Embora possa parecer um período curto, para aqueles que dependem desse montante para sobreviver e enfrentam dificuldades para arcar com suas despesas, a situação continua sendo insuficiente. No entanto, mesmo sendo um valor limitado, contribuiu de certa forma para manter a permanência desses estudantes na universidade, especialmente considerando o desmantelamento das políticas de permanência estudantil que vem ocorrendo devido à falta de interesse político por parte dos governos. Os atrasos nos pagamentos das bolsas destinadas aos pibidianos e residentes contrariam a posição declarada pela CAPES, que alega preocupação com a formação de professores. O que podemos constatar é um claro descaso e desvalorização tanto da formação docente inicial quanto da formação continuada, uma vez que a CAPES não lançou nenhuma nota explicativa a respeito disso, simplesmente não pagou e justificou isso com o não pagamento das bolsas.

Em 2023, com Luís Inácio Lula da Silva como presidente da república e Camilo Santana como Ministro da Educação⁴¹, o governo federal anunciou o aumento dos valores das bolsas destinadas à Iniciação à Docência e Formação de Professores da Educação Básica. As bolsas do PIBID e Residência Pedagógica passaram de R\$ 400,00 para R\$ 700,00, um reajuste de 75% das bolsas que mostra uma tentativa de retomada do compromisso do governo federal com a educação e formação de professores⁴².

⁴⁰ SBF apoia bolsistas do PIBID e RP que estão com recebimento de bolsas atrasado. 26 de out. de 2021. Disponível em: <https://sbfisica.org.br/v1/sbf/sbf-apoia-bolsistas-do-pibid-e-rp-que-estao-com-recebimento-de-bolsas-atrasados/>. Acesso em: 8 jul. 2023.

⁴¹ Camilo Santana assume o Ministério da Educação. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2023/janeiro/camilo-santana-assume-o-ministerio-da-educacao>. Acesso em: 5 ago. 2023.

⁴² Bolsas de formação de professores sobem 75%. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/bolsas-de-formacao-de-professores-sobem-75>. Acesso em: 5 ago. 2023.

SEÇÃO 4 - RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: GRUPO FOCAL COMO ESPAÇO DE TROCA E EXPERIÊNCIAS

Nessa pesquisa buscamos nos amparar no conceito de experiência fundamentada em Larrossa (2002, p. 25) como algo subjetivo, compreendendo que “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece”. O autor defende que a experiência é o que nos acontece ao longo da vida e que o saber da experiência tem a ver com a elaboração do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece. Ele destaca que o saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece. Além disso, o saber de experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana, e é um saber distinto do saber científico e do saber da informação, e de uma práxis distinta daquela da técnica e do trabalho.

No contexto da formação do sujeito e da construção do conhecimento, a experiência desempenha um papel fundamental, transcendendo o mero acúmulo de eventos casuais ou vivências isoladas. É um processo pelo qual o indivíduo se engaja ativamente com o mundo, conferindo significados e construindo sua compreensão deste. Larrossa (2002) enfatiza que existe a importância de reconhecer a dimensão subjetiva da experiência, considerando as emoções, as percepções e as relações pessoais como elementos centrais para a formação do conhecimento.

Larrosa (2002) também destaca a importância da linguagem na experiência, argumentando que é por meio da linguagem que damos forma e expressão às nossas experiências. Nesse sentido, valorizar a singularidade de cada vivência e reconhecer a diversidade de perspectivas e interpretações se torna de extrema importância.

Em resumo, para Larrosa (2002), a experiência é um processo complexo e subjetivo, fundamental para a construção do conhecimento e da subjetividade do sujeito, e que é moldada por fatores como emoções, percepções, relações pessoais e linguagem.

Organizamos a presente seção da seguinte forma: inicialmente contextualizamos nosso espaço de pesquisa, a FCT/Unesp e curso de Licenciatura

em Pedagogia; posteriormente apresentamos uma breve descrição dos subprojetos e perfil dos estudantes egressos de 2018 e 2020; e, por fim, a análise do grupo focal realizado com os egressos do PRP/CAPES de 2018 e 2020. Esta seção visa apresentar e discutir os resultados do grupo focal que priorizaram as experiências das egressas dos editais nº 06/2018 e nº 01/2020.

4.1 ESPAÇO DA PESQUISA: FCT/UNESP E CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

É relevante registrar que a contextualização aqui descrita⁴³ é fruto dos materiais dispostos no site oficial da Unesp, do Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso de Licenciatura em Pedagogia da FCT/Unesp, das autoras Santos (2011).

A Unesp foi fundada em 1976 e surgiu a partir da integração de institutos de ensino superior anteriormente independentes, localizados em diversas regiões do estado de São Paulo. Atualmente é uma das três universidades estaduais públicas de ensino gratuito do Estado de São Paulo, juntamente com a Universidade de São Paulo (USP) e a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

De acordo com os dados do último anuário estatístico de 2022⁴⁴, com base no ano de 2021, a universidade é composta por 34 unidades distribuídas em 24 cidades, sendo 22 no interior, uma na capital do Estado e uma no litoral paulista, na cidade de São Vicente. São 53.578 discentes matriculados nas 136 opções de cursos de graduação e 263 de pós-graduação distribuídos em 152 programas. A instituição conta com um quadro de 8.287 docentes e servidores técnico administrativos em atividade, 3.087 docentes doutores, sem considerar professores substitutos.

A unidade universitária de Presidente Prudente, a FCT, lócus da nossa pesquisa, é um dos *campi* da Unesp e está localizada na cidade de Presidente Prudente/SP, oeste paulista, situada na região do Pontal do Paranapanema.

Inicialmente, foi denominada como Faculdade de Ciências, Filosofia e Letras (FAFI) de Presidente Prudente, “[...] criada pela Lei Estadual nº 4.131 em 17 de

⁴³ Para a elaboração deste subtópico, me amparei em materiais dispostos no site oficial da Unesp, disponível em: <https://www2.unesp.br/porta#!unesp-40-anos/faculdades-e-institutos/presidente-prudente---fct/>. Acesso em: 9 jul. 2023.

⁴⁴ Anuário Estatístico. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. São Paulo: Unesp, APE, 2022. Disponível em: <https://www2.unesp.br/porta#!anuario>. Acesso em: 8 jul. 2023.

setembro de 1957 e instalada em 03 de maio de 1959, como Instituto Isolado de Ensino Superior de Presidente Prudente, com dois cursos: Geografia e Pedagogia” (PPP – PEDAGOGIA, 2018, p. 7).

Em 1963, foram autorizados os cursos de Matemática e Ciências Sociais, e posteriormente foram estabelecidos os cursos de Licenciatura em Ciências e Estudos Sociais. Com a criação da Unesp através da Lei nº 952/76, no final de 1976, “[...] instalou-se em 1977, em substituição à antiga FAFI - Presidente Prudente, o Instituto de Planejamento e Estudos Ambientais (IPEA)” (PPP – PEDAGOGIA, 2018, p. 7). O curso de Pedagogia foi extinguido com o surgimento da universidade em 1976 e só retornou graças a muitas lutas e reivindicações, no ano de 1989, após o fim da Ditadura Militar no Brasil, que foi quando a instituição passou a ser denominada de Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT).

Segundo dados obtidos pelo site oficial da instituição⁴⁵, a FCT, atualmente, é composta por um quadro de 171 docentes, 160 técnicos administrativos e 22 trabalhadores terceirizados, que mantêm a estrutura física e acadêmica da instituição em pleno funcionamento. Em 2023, foram contabilizados 2.380 estudantes de graduação matriculados nos 12 cursos oferecidos pela FCT/Unesp, a saber: Arquitetura e Urbanismo (integral), Ciência da Computação (vespertino e noturno), Educação Física (vespertino e noturno), Engenharia Cartografia e Agrimensura (integral), Estatística (integral), Física (noturno), Fisioterapia (integral), Geografia (matutino e noturno), Matemática (matutino e noturno), Pedagogia (vespertino e noturno) e Química (noturno).

Já no âmbito dos programas de Pós-graduação *Stricto Sensu*, são 707 estudantes matriculados nos seguintes cursos: Ciências da Computação, Ciências Cartográficas, Ciências do Movimento, Ciência e Tecnologia de Materiais, Educação, Educação Física, Geografia Acadêmico, Geografia Profissional e Matemática Aplicada e Computacional.

O curso de Licenciatura em Pedagogia da FCT/Unesp, um dos 12 cursos que compõem a FCT, é composto, majoritariamente por estudantes provenientes das camadas populares e da escola pública, com predominância do público feminino,

⁴⁵ FCT Unesp de Presidente Prudente comemora 64 anos. Assessoria de Comunicação Institucional FCT Unesp Presidente Prudente. 03 de mai. 2023. Disponível em: <https://www.fct.unesp.br/#!/noticia/1370/fct-unesp-de-presidente-prudente-comemora-64-anos->. Acesso em: 9 jul. 2023.

advindos de diversas regiões do estado de São Paulo e do país para se formarem pedagogos e pedagogas pela instituição que é referência.

Uma das muitas reestruturações curriculares pelas quais o Projeto Político-Pedagógico (PPP) do curso passou, entre agosto de 2017 e janeiro de 2018, coincidiu com a publicação do primeiro edital do PRP/CAPES em 2018. Nesse contexto, o curso de Licenciatura em Pedagogia da instituição optou por participar do programa, e a proposta do Núcleo de Residência Pedagógica foi elaborada considerando as reformulações do PPP e as premissas do edital nº 06/2018. A proposta do Núcleo de Residência Pedagógica do curso de Pedagogia da instituição foi submetida à Plataforma Freire da CAPES, seguindo as orientações e diretrizes estabelecidas pelo edital. Na época, o PRP/CAPES foi percebido como uma oportunidade para ampliar e fortalecer a formação dos estudantes do curso de Pedagogia. Dessa forma, desde 2018, o curso tem estado envolvido no PRP/CAPES, sendo que o objetivo desta pesquisa é abordar os projetos referentes aos anos de 2018 e 2020. Nos próximos subtópicos, delineamos de forma sucinta o conteúdo e a proposta formativa dos subprojetos desses dois anos.

4.2 SUBPROJETOS DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DO CURSO DE PEDAGOGIA DA FCT/UNESP

A seguir, serão fornecidas as descrições dos eixos principais dos subprojetos submetidos à Plataforma Freire e que foram aprovados para participar do PRP/CAPES nos anos de 2018 e 2020.

4.2.1 Subprojeto 2018: “Núcleo de Residência Pedagógica para o subprojeto: licenciatura em pedagogia”

Neste subtópico, apresentamos a proposta do subprojeto do curso, referente ao ano de 2018, intitulada “Núcleo de Residência Pedagógica para o subprojeto: licenciatura em Pedagogia”.

O mencionado subprojeto foi concebido e desenvolvido por duas docentes da FCT/Unesp, as quais se encarregaram da elaboração do referido documento. De forma abrangente, as docentes procederam à organização do subprojeto em dois grandes grupos, tendo em vista a participação de duas escolas-campo, três

coordenadoras da Educação Básica atuando como preceptoras, e duas professoras da universidade atuando como orientadoras.

O documento fornece orientações para as ações a serem desenvolvidas pelos estudantes residentes, preceptores e coordenadores na escola-campo, por meio de grandes tópicos conforme sínteses apresentadas a seguir.

Os objetivos da proposta do Núcleo de Residência Pedagógica do curso de Pedagogia da FCT/Unesp foram:

I. Aperfeiçoar a formação dos licenciandos do curso de Pedagogia, 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, entre outras didáticas e metodologias; II. Refletir sobre nosso projeto de estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica, e se necessário propor reformulações; III. Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre FCT/UNESP 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; IV. Promover o conhecimento e reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aprovada em 2017. Adequando, se necessário os programas de ensino das nossas disciplinas (SUBPROJETO PRP, 2018, p. 10).

Com o propósito de atingir os objetivos estabelecidos e aderir às recomendações previstas no edital nº 06/2018 do programa, foram delineadas diversas ações no subprojeto. Essas ações foram planejadas visando à consecução dos objetivos propostos e aprimoramento do programa de residência pedagógica. Isso incluiu a imersão dos residentes em sala de aula, sob a supervisão de um preceptor e de um professor docente orientador da FCT/Unesp; realização de pesquisa e diagnóstico sobre o perfil da instituição escolar; observação do trabalho docente em sala; regência de classe com intervenção pedagógica, planejada em conjunto com o professor coordenador da FCT/Unesp e o receptor, e supervisionada pelo preceptor; participação nos seminários de estágio e residência; estudos sobre a BNCC; elaboração de relatórios, desenvolvimento de instrumentos de pesquisa e outras atividades relacionadas às responsabilidades dos residentes ao longo do projeto em 2018.

As modalidades de ensino que o subprojeto se propôs a desenvolver no RP foram: Educação Infantil e Ensino Fundamental I, já que o curso de Licenciatura em Pedagogia atua principalmente até os anos iniciais do Ensino Fundamental. Dessa forma, como *locus* de desenvolvimento do projeto foram definidas duas escolas

municipais pertencentes à Secretaria Municipal de Educação de Presidente Prudente (SEDUC), criada pela Lei nº 2296/83, de 21 de dezembro de 1983.

Os estudantes que residiam no *campus* foram separados em duas equipes, devido à colaboração com duas escolas municipais de Ensino Fundamental. A ideia era que os alunos pudessem se envolver em um segmento da Educação Básica durante um semestre e, no semestre seguinte, participar de outro segmento de sua escolha, preferencialmente na mesma instituição escolar. As 440 horas, distribuídas ao longo dos 18 meses, foram organizadas da seguinte maneira: 2 meses de formação para preceptores e residentes, 4 meses de orientação conjunta com ambientação e elaboração do plano de atividade e cumprimento de no mínimo 60 horas na escola-campo; 10 meses para a realização de 320 horas de imersão na escola-campo, sendo 160 na Educação Infantil e 160 no Ensino Fundamental I; e por fim, 2 meses para a escrita do relatório final.

Com a premissa estabelecida pelo edital nº 06/2018 da CAPES em reconhecer o RP para efeito de cumprimento do estágio curricular supervisionado, o subprojeto apontou que isso viria mediante aprovação do Conselho de Curso e Comissão de Estágio, o que mais tarde veio a ser aprovado e o PRP foi reconhecido como estágio para estudantes que participassem do programa, tanto como bolsistas quanto como voluntários.

Para o aperfeiçoamento do estágio supervisionado, um dos requisitos postos pelo edital nº 06/2018, o subprojeto não deixa nada especificado sobre tal exigência. Pelo contrário, aponta que a RP e o estágio são momentos de:

[...] imersão planejada e sistemática do aluno de licenciatura em ambiente escolar visando à vivência e experimentação de situações concretas do cotidiano escolar e da sala de aula que depois servirão de objeto de reflexão sobre a articulação entre teoria e prática. Durante e após a imersão o residente deve ser estimulado a refletir e avaliar sobre sua prática e relação com a profissionalização do docente escolar, para registro em relatório e contribuir para a avaliação de socialização de sua experiência como residente (BRASIL, 2018, p. 19).

O subprojeto propôs um mecanismo para o registro, avaliação e disseminação dos resultados das atividades realizadas por meio da participação do Seminário de Estágio que ocorre ao término de cada semestre na instituição. Essa estratégia visou estabelecer uma conexão entre as experiências adquiridas no PRP/CAPES e aquelas desenvolvidas no contexto do estágio supervisionado obrigatório do curso. Nesse sentido, além da elaboração de um Relatório Final, os residentes foram

incentivados a participar do Seminário de Estágio, onde puderam compartilhar e apresentar suas vivências, promovendo, assim, uma reflexão conjunta sobre suas experiências educacionais (SUBPROJETO - PEDAGOGIA, 2018).

No que tange às estratégias para que os residentes aperfeiçoem o domínio da Língua Portuguesa, o documento apontou para fichamento de textos sobre formação de professores na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental e workshop com socializações e discussões.

Com relação às formas de acompanhamento e avaliação dos bolsistas preceptores e residentes, o subprojeto destacou o desenvolvimento de avaliações contínuas e processuais, apontando para as seguintes ações: reuniões periódicas, relatórios parciais e finais, seminário ao final do semestre.

Em relação à metodologia de registro e acompanhamento dos bolsistas egressos, estabelece-se que, em situações de desligamento dos estudantes residentes, estes são requeridos a preencher um formulário com justificativas fundamentadas acerca dos motivos que conduziram ao seu desligamento.

E por fim, a respeito do último tópico do subprojeto, resultados e impactos de subprojetos, no caso de propostas de cursos de licenciatura que já participaram do PIBID, apresentou-se os impactos positivos do PIBID/Alfabetização na qualidade da educação das escolas que recebem o projeto.

4.2.2 Subprojeto 2020: “Licenciatura em Pedagogia: projetos de leitura e interdisciplinaridade”

Nesse subprojeto de 2020, três professores atuaram como orientadores. Pelo relato e pelos documentos analisados, esses docentes organizaram o subprojeto em três grupos, de acordo com a quantidade de preceptores e professores orientadores que o subprojeto dispunha. Desse modo, cada preceptor e cada professor orientador ficaram apenas com um grupo de oito residentes.

O documento dispõe informações sobre as atividades a serem desenvolvidas pelos estudantes residentes, professores preceptores e coordenadores, e destaca a importância da formação de docentes mais qualificados e preparados para atuar nas escolas.

Os objetivos do subprojeto apresentado na proposta de 2020 foram:

Associar os preceitos que norteiam a política institucional de formação de professores da Universidade Estadual Paulista e aperfeiçoar o aluno do curso de Pedagogia da FCT/Unesp/Presidente Prudente a compreender a leitura como componente curricular de todas as áreas do conhecimento, promovendo a imersão do licenciando em escolas de Educação Básica, a partir do 3o ano do curso (SUBPROJETO PRP, 2020, p. 10).

Para atingir os objetivos estabelecidos, considerando as recomendações previstas no edital nº 01/2020, foram propostas certas estratégias, como: formação de grupos de estudos para leitura e discussão do subprojeto em contexto interdisciplinar; análise de aspectos teóricos e práticos relacionados à organização espaço-temporal dos ambientes das escolas; realização de diagnóstico da realidade escolar para reconhecimento de condições físicas e estruturais do espaço escola; criação de canais de diálogo e interação com alunos e professores das escolas, através da condução de entrevistas; realização de atividades de valorização docente, de acordo com as demandas diagnosticadas; encontros com todos os participantes do subprojeto para momentos de formação, trocas e apresentação de resultados referentes aos trabalhos realizados; elaboração de atividades práticas e materiais didáticos; reuniões de planejamento das aulas com os docentes orientadores e posterior reunião de discussão e validação dos procedimentos didáticos com os professores preceptores; acompanhamento e avaliação do desenvolvimento dos projetos por meio de encontros, relatórios e seminários; entre outras ações.

A proposta do subprojeto do RP de 2020 se propôs a atuar com a modalidade de ensino do Ensino Fundamental I, que compreende as turmas do 1º ao 5º ano. O local de desenvolvimento do projeto foi uma escola municipal pertencente à Secretaria Municipal de Educação de Presidente Prudente (SEDUC), destoando nestes pontos da proposta de 2018.

De acordo com a referida proposta, os estudantes foram divididos em três grupos, cada qual coordenado por um dos docentes orientadores. Os grupos foram divididos em subgrupos, sendo estes supervisionados e acompanhados por um professor da escola com experiência na área de ensino do projeto.

No âmbito do requisito estabelecido pelo edital para aprimorar o estágio por meio das experiências do PRP/CAPES, o subprojeto propõe a condução das atividades de forma interdisciplinar. O objetivo subjacente a essa abordagem é enriquecer e aperfeiçoar a formação docente, ao mesmo tempo em que se fornecem subsídios fundamentais para a reestruturação do estágio supervisionado curricular

obrigatório do curso de Pedagogia da FCT/Unesp. Atualmente, esse estágio encontra-se articulado pelo PPP do referido curso.

Em relação à forma de registro, avaliação e socialização dos resultados das ações desenvolvidas, o documento indicou a realização de registros diários por parte dos residentes para posterior comparação entre o planejamento e as atividades efetivamente realizadas no ambiente escolar. Os registros mencionados seriam integrados aos relatórios parciais e finais do Programa Residência Pedagógica, desempenhando um papel significativo na compilação e documentação das atividades desenvolvidas. Ademais, esses apontamentos assumiram um papel essencial na concepção e organização de um “Livro da Vida”, cujo propósito seria retratar de forma abrangente as experiências, desafios e aprendizados experimentados em cada contexto de sala de aula.

No que se refere às estratégias de aperfeiçoamento da língua inglesa, a proposta aborda a leitura de textos acadêmicos e de documentos oficiais, como legislação educacional e diretrizes oficiais para a educação.

O acompanhamento dos bolsistas egressos, segundo a proposta do RP de 2020, seria baseado na participação dos mesmos em grupos de estudos e pesquisas através de autorreflexões dos trabalhos e estudos realizados fora da universidade, com uma frequência semestral.

Por fim, os resultados esperados são pontuados: conscientização das equipes e dos discentes; incrementar ações de leitura nos componentes curriculares; melhorar o IDEB das escolas parceiras; valorizar os professores e encorajar a atuação junto aos alunos licenciados; promover uma integração dos documentos oficiais, especialmente a BNCC, com o currículo do município e o planejamento de cada instituição escolar; e a formação de docentes que atuem como sujeitos ativos na dinâmica do ambiente escolar, valorizando as ações que a universidade empenha neste sentido.

Nas subseções seguintes, apresentamos os resultados e discussões que surgiram do grupo focal realizado com as egressas do curso de Licenciatura em Pedagogia que participaram como residentes do PRP/CAPES em 2018 e 2020.

4.3 PERFIL DAS PARTICIPANTES DO GRUPO FOCAL NO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

No desenvolvimento do Grupo Focal, contamos com a participação de nove egressas que atuaram como residentes nos programas, sendo três provenientes do subprojeto de 2018 e seis do subprojeto de 2020. A seguir, apresentaremos de forma concisa um breve perfil dessas egressas. Para preservar suas identidades, as estudantes optaram por utilizar nomes fictícios, os quais foram adotados ao longo da pesquisa. Durante o início do grupo focal, solicitamos que as participantes se apresentassem, e os dados obtidos nesse momento possibilitaram a construção da escrita que segue.

No que se refere às participantes do grupo focal vinculadas ao subprojeto de 2018, todas se formaram em Licenciatura em Pedagogia pela FCT/Unesp. Ester, de 24 anos, concluiu sua graduação em 2019, e atualmente exerce a função de professora na Educação Infantil em uma escola de Educação Básica privada no Município de Presidente Prudente. Gabriela, com 26 anos, finalizou sua graduação em 2019, mas não atua como professora pedagoga no momento, pois está dedicando-se como trabalhadora do lar. Por fim, Lilian, com 32 anos, que concluiu sua graduação em 2020, ingressou como aluna mestranda do PPGE da FCT/UNESP, sendo beneficiada com uma bolsa de pesquisa da CAPES.

No que tange às participantes do grupo focal relacionadas ao subprojeto de 2020, tivemos Luna, com 31 anos, que possui formação em Letras pela Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE) de Presidente Prudente/SP e encontra-se em processo de elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) na área de Pedagogia, uma vez que ainda não concluiu sua graduação na FCT/Unesp. Atualmente, não está exercendo atividade profissional.

Mariana, outra participante cuja idade não foi especificada, está atuando como professora eventual na Educação Infantil no município de Presidente Prudente/SP. Durante sua graduação em Licenciatura em Pedagogia na FCT/Unesp, participou ativamente do PIBID, PRP/CAPES e do Centro de Estudos em Linguagens, Literatura e Interculturalidade na Infância e na Juventude (CELLIJ).

Joana, de 22 anos, ainda não concluiu sua graduação em Licenciatura em Pedagogia na FCT/Unesp. No momento, trabalha como estagiária na Educação

Infantil em uma escola privada do município de Presidente Prudente/SP e exerce a função de professora de línguas em uma escola de idiomas na mesma cidade.

Helena, tem 26 anos e se formou em 2017 em Licenciatura em Pedagogia pela FCT/Unesp. Atualmente, é professora na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) de Presidente Prudente/SP, na qual trabalha com crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

A participante identificada como Lucy tem 54 anos, concluiu sua formação em Licenciatura em Pedagogia pela FCT/Unesp e atualmente está envolvida com o trabalho de alfabetização em um município vizinho a Presidente Prudente/SP.

Catarina, de 23 anos, exerce a função de professora contratada em um município vizinho ao de Presidente Prudente/SP, mais especificamente na Educação Infantil com crianças do maternal II em período integral. Finalizou a graduação em Licenciatura em Pedagogia na FCT/Unesp em janeiro de 2023.

Essas informações compõem o perfil das participantes dos grupos focais dos subprojetos de 2018 e 2020, enriquecendo o entendimento das experiências e trajetórias acadêmicas e profissionais das mesmas. No geral podemos notar que das nove participantes, seis delas já estão como professoras sejam em escolas privadas e/ou públicas municipais ou instituições sem fins lucrativos. Apenas duas participantes não haviam se formado até o momento da realização do grupo focal e uma participante ingressou no PPGE da mesma instituição que finalizou sua formação inicial.

4.4 RESULTADOS DO GRUPO FOCAL

A partir da análise das cinco questões que orientaram os dois grupos focais realizados com as egressas de 2018 e 2020 (Apêndice IV) construímos quatro eixos principais, sendo: “Ser professor no curso”, “Experiências como residente no PRP”, “Formação Docente no PRP” e “Avaliação das residentes sobre o PRP/CAPES”.

Salientamos que o PRP/2020 foi desenvolvido completamente no formato remoto devido à pandemia, desde as reuniões de formação até as regências em salas de aula, utilizando o *Google Meet* como plataforma principal de comunicação e trabalho.

Outro ponto que ressaltamos foi que, mesmo a partir de uma única questão, diversas ideias centrais emergiram, tornando desafiador apresentar uma descrição

abrangente das narrativas compartilhadas. As perguntas do grupo focal parecem ter despertado nas participantes algo que estava latente, suas memórias e vivências durante a graduação, parte dela em meio à pandemia. A sensação que experimentei, e nesse ponto manifesto meu envolvimento pessoal, é que elas estavam revivendo tudo o que haviam enfrentado, de certa forma coletivamente, durante o complexo período da pandemia.

4.4.1 Ser professor no curso

Com o intuito de investigar os momentos em que as participantes experimentaram uma maior afinidade e/ou aproximação com a prática e o cotidiano da profissão docente, foi delineado o eixo “Ser professor no curso”. Este eixo foi concebido para analisar quais situações e contextos ao longo do processo acadêmico universitário das participantes acabaram por permitir que elas se sentissem mais conectadas à profissão docente ou obtivessem uma experiência mais prática nesse campo.

Desse modo, a partir das sucessivas e exaustivas leituras das transcrições dos grupos focais, emergiram, deste eixo, duas categorias de análise: “Curso e suas disciplinas” e “Outras vivências a partir no curso”, as quais serão abordadas a seguir.

4.4.1.1 Curso e suas disciplinas

Essa categoria de análise está associada às experiências vivenciadas pelas participantes fomentadas por meio do curso, ou seja, atividades e/ou projetos proporcionados pela estrutura e projeto do curso de Licenciatura em Pedagogia, nos quais elas puderam e se sentiram mais próximas da profissão docente e do espaço escolar. Notavelmente, as participantes relataram terem tido poucas experiências significativas nessa área, destacando apenas uma disciplina específica durante a graduação e um estágio obrigatório em Gestão Pedagógica.

Ester apontou que, os momentos em que se sentiu mais próxima da docência foram durante as aulas da professora Onaide. Em sua fala enfatiza que “[...] *as aulas da Onaide, ao meu ver, foram aulas práticas de como nós darmos aula dentro da sala de aula e os outros nem tanto. Então, é o que eu mais sinto, que as aulas dela foram o que mais se aproximou*” (Ester, PRP/CAPES - 2018).

Percebemos que essa disciplina desempenhou um papel significativo para a egressa, uma vez que, durante suas aulas, a docente titular conseguiu estabelecer, de acordo com sua narrativa, uma conexão coerente entre os conteúdos teóricos e a prática, proporcionando assim uma compreensão mais abrangente e aprofundada da unidade teórica e prática existente entre o que se aprende e apreende na universidade e escola.

A participante Luna enfatizou que, em comparação com as demais colegas que estudaram com ela durante a graduação, não teve tantas experiências quando o assunto é espaço escolar e proximidade com a profissão docente, no entanto, acredita que o estágio supervisionado pode proporcionar e ser um espaço enriquecedor para se obter uma perspectiva mais ampla da prática docente. A participante chegou a ressaltar em sua narrativa: *“eu acho que o estágio é uma dessas portas que ajudam você a ter uma visão maior [...] os momentos dentro da graduação que me permitiram, um pouco, foi na parte do estágio obrigatório [...]”* (Luna, PRP/CAPES - 2020).

Embora tenha enfatizado o estágio supervisionado como um dos períodos durante sua graduação nos quais pôde se aproximar, mesmo que de maneira limitada, da profissão docente, Luna expressa algumas preocupações sobre as características intrínsecas a esse modelo de estágio obrigatório. *“[...] você consegue, assim... meio camuflado, ter essa visão de como é a sala de aula realmente”* (Luna, PRP/CAPES – 2020). Camuflado, pois percebeu que durante a realização dos estágios ficava limitada apenas ao que o professor regente da sala queria lhe mostrar:

[...] eles te bloqueiam um pouco [...] você não consegue... se você perguntar muito, aí eles acabam saindo pela tangente algumas vezes, entendeu? Não te deixa olhar algumas coisas. Então, tipo assim: você fica limitado ao que ele quer te oferecer, o que ele quer te permitir olhar ali dentro da sala. Muitas vezes, você só senta, relata. Às vezes você faz uma questãozinha ali pra ele ou você vê alguma coisa e você pergunta e daí não tem como ele fugir, então ele acaba te falando superficial (Luna, PRP/CAPES – 2020).

Chama a atenção o fato de que Luna destaca uma experiência positiva durante o estágio de Gestão Pedagógica, que foi um dos últimos estágios realizados no curso de Licenciatura em Pedagogia. Ela enfatiza que essa experiência lhe proporcionou uma visão e uma proximidade muito maior com o papel de gestora na educação do que com o de professora em sala de aula. Isso se deve ao fato de que,

por meio desse estágio, a participante conseguiu realizar uma articulação da unidade teórica e prática.

4.4.1.2 Outras vivências a partir do curso

Essa categoria de análise está relacionada aos momentos em que as participantes se sentiram mais próximas da profissão docente, por meio de atividades e/ou projetos de formação experienciados a partir do curso de Licenciatura em Pedagogia. Essas experiências foram viabilizadas exclusivamente devido ao vínculo acadêmico com a instituição universitária, neste caso, a FCT/Unesp.

Durante esse período, as participantes tiveram a oportunidade de se envolver em atividades e contextos que permitiram uma maior identificação e imersão na prática pedagógica docente, fortalecendo sua conexão com a futura profissão. As participantes enfatizaram que as experiências que vivenciaram fora do âmbito do curso de Licenciatura em Pedagogia, especialmente em projetos e atividades formativas adicionais, foram por meio do PIBID, Estágio Remunerado, CPIDES/Unesp e PRP/CAPES⁴⁶ como veremos no decorrer deste subtópico.

Ester enfatizou que as experiências vivenciadas no PIBID proporcionaram um maior acúmulo de aprendizados em comparação aos estágios supervisionados realizados ao longo da graduação. Em sua narrativa ela descreve que:

O Pibid me deu mais experiência prática do que os estágios obrigatórios, porque dentro do estágio obrigatório eu não tinha muita ação dentro da sala de aula, só ficava no canto fazendo anotações. E eu sentia também que os professores não se sentiam muito confortáveis com a minha presença lá. Agora no Pibid não, eu tinha um horário específico para poder dar a aula. Então eu me sentia melhor nesse quesito (Ester, PRP/CAPES – 2018).

Ainda sobre o PIBID, Ester salientou que as experiências proporcionadas pelo programa foram um valioso contributo para a sua prática como docente, explicando que os aprendizados que adquiriu durante o período em que participou do programa desempenham um papel significativo em sua abordagem atual na sala de aula. Ela ressaltou: “[...] para mim foi muito rico essa experiência. Fico imaginando se eu não

⁴⁶ É válido salientar que muitas das participantes do grupo focal participaram tanto do Pibid quanto do PRP/CAPES ou do PRP/CAPES e do estágio remunerado, por isso, por vezes as falas estarão agrupadas, pois foram experiências próximas.

tivesse essa experiência na passagem da minha graduação talvez não seria tão rico para mim” (Ester, PRP/CAPES – 2018).

Para a participante Gabriela, as experiências nos programas de formação docente inicial como PIBID e PRP/CAPES foram os momentos e espaços que proporcionaram a ela maior aproximação com a profissão docente. Em sua fala Gabriela ressalta:

[...] então eu acho que o que me fez mais entender o processo, o que seria ser professor antes da profissão, foi mesmo esses programas, no caso a Pibid e a residência. Eu acho que é o que mais nos coloca dentro da realidade da sala de aula do que a faculdade (Gabriela, PRP/CAPES - 2018).

Gabriela destacou que o PIBID e o PRP foram fundamentais para proporcionar uma compreensão mais ampla e aprofundada da realidade escolar. Além disso, apontou para certa discrepância entre a realidade vivenciada dentro do ambiente universitário e a realidade experimentada nas escolas observada a partir da vivência nos programas.

Em consonância com a fala da participante anterior, Mariana salientou que sua aproximação com a docência se deu por meio de Programas de Formação Inicial Docente, como PIBID e PRP/CAPES. Esses programas foram reconhecidos pela egressa como oportunidades e momentos em que ela pôde estabelecer uma relação mais íntima com o papel de professora, uma vez que se sentia plenamente engajada na docência ao participar ativamente desses projetos.

[...] participar tanto do Pibid, quanto do Resistência foi muito bom, porque você estava ali, entendeu? Você é o professor naquele momento, sabe? Podia ser meia horinha, né? Mas você era o professor naquele momento e tinha o apoio de outro professor, entendeu? Não é aquele professor te julgando por você estar ali “Nossa! É um Unespiano, tá ali com caderninho, anotando!” (Mariana, PRP/CAPES - 2020).

Mariana ressaltou que, diferente da experiência que vivenciou nos estágios, estando nos programas PIBID e Residência, sentia que tinha suporte e apoio “[...] você tinha onde pedir ideias, para quem pedir socorro” (Mariana, PRP/CAPES, 2020), por meio das orientações individuais e coletivas.

No Residência, no Pibid, é você, o professor que está na sala de aula [que sabe o que fala a realidade da sala de aula], porque às vezes parece tudo muito glamourizado, sabe?! [...] mas às vezes parece que tudo o que muito vai dar certo, que tudo é um arco íris. Que a educação infantil é “um nossa”, uma coisa grandiosa. Não é que não seja grandiosa, mas não acho que seja fácil (Mariana, PRP/CAPES - 2020).

É válido salientar que o PIBID, instituído por meio do Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010, está sobre jurisdição da CAPES e, também, compõe o quadro dos programas de fomento à formação inicial docente, tendo por finalidade “[...] fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira”. Enquanto o PRP/CAPES atende os dois últimos anos da licenciatura, o PIBID atende os dois primeiros anos. Segundo Paniago, Sarmiento e Rocha (2018, p. 7-8):

O foco do programa é a formação do aluno da Licenciatura, a elevação da qualidade da formação de professores, a inserção dos licenciandos no cotidiano da rede pública de Educação Básica, a fim de que possam vivenciar e participar de experiências ensejadoras do ser professor. Por meio do programa, os alunos das Licenciaturas podem envolver-se, desde o início de sua formação, em experiências de aprendizagem da docência, nas escolas públicas de educação básica, que vão desde o conhecimento de questões administrativas, de gestão, questões socioculturais dos alunos, relações interpessoais a práticas de ensino em sala de aula. Então, o PIBID aproxima as IES da realidade da escola, campo de trabalho dos futuros profissionais, de modo a articulá-las com a escola e sistemas de ensino municipais e estaduais.

Os autores apontam que o PIBID provocou um grande impacto na formação inicial dos professores, não somente com relação à questão da disponibilização de bolsas para sua realização, mas também pelo seu caráter formativo (Paniago; Sarmiento; Rocha, 2018).

Outro cenário de formação amplamente mencionado pelas egressas, sobretudo pelas participantes do grupo focal de 2020, foi o estágio remunerado, assumindo um papel de destaque no que diz respeito à proximidade com a profissão docente. É relevante mencionar que, das seis residentes egressas participantes, apenas duas, Luna e Mariana, não vivenciaram o estágio remunerado. Todas as demais ingressaram em espaços escolares privados desde o primeiro ano da graduação. As participantes de 2018 não chegaram a citar experiências com o estágio remunerado, somente as de 2020.

Helena apontou que desenvolveu o estágio remunerado desde o primeiro ano da graduação e o descreveu como sendo um dos espaços que proporcionaram maior proximidade com o “ser professor”. “[...] o que me proporcionou um contato maior com a docência, com a professora, com os alunos (Helena, PRP/CAPES - 2020)”.

A participante Lucy também enfatizou que foi por meio dos estágios remunerados que ela pôde ter uma aproximação maior com a dinâmica da sala de aula e a rotina escolar. Em sua fala isso fica em evidência: “[...] *you vai lá como tutora. Então you vai, you tem vínculo, you consegue aproveitar* (Lucy, PRP/CAPEs - 2020)”. Além disso, salientou que, através do estágio remunerado, pode experimentar um vínculo maior, o que lhe permitiu desfrutar mais do espaço escolar, pois se sentiu mais aberta às experiências proporcionadas.

[...] eu gostei muito mais, porque eu aproveitei muito mais. Eu cheguei na sala de aula, eu tive abertura. As professoras que eu trabalhei, elas me davam abertura, então eu aproveitei muito, aproveitei muito mesmo, sabe? (Lucy, PRP/CAPEs - 2020).

O discurso da participante Catarina corrobora com a afirmação de Lucy, pois sua fala expressa que o estágio remunerado foi a experiência que mais a aproximou da docência, pelo fato dela ter tido um contato maior com a rotina escolar:

[...] a gente tem realmente uma abertura, a gente pode fazer, a gente está lá no dia a dia, a gente tem contato com tudo. É totalmente diferente [...] o estágio remunerado foi importante pra mim. Não tenho dúvidas (Catarina, PRP/CAPEs - 2020).

A participante ainda ressaltou que o estágio remunerado foi importante, pois contribuiu para que ela pudesse articular a teoria com a prática.

[...] estando no estágio remunerado e tendo acesso às mesmas aulas, eu tinha uma visão diferente das pessoas que não faziam estágio. Então, as pessoas que estão dentro da escola assistindo às aulas conseguem... Eu, pelo menos falo por mim, eu conseguia ter uma visão diferente de tudo que estava acontecendo, porque eu conseguia fazer essa distinção de tipo “isso aqui eu conseguiria fazer, ou isso aqui eu conseguiria adaptar ou isso aqui é totalmente fora da realidade”. E aí, eu acho que eu consegui pelo menos aproveitar um pouco mais até do que não cabe na realidade, tendo contato com o que estava acontecendo na escola mesmo (Catarina, PRP/CAPEs - 2020).

Joana também aponta para o estágio supervisionado como sendo um dos espaços no qual se sentiu mais próxima da docência. No entanto, sua fala traz uma experiência diferente das demais, pois destacou que outro espaço no qual teve aproximação com o “ser professor” foi por meio do Centro de Inclusão, Digital e Social (CPIDES/Unesp). “*Eu fiz CPIDES também. Eu trabalhei com um garoto que tinha síndrome de Down e ele era autista*” (Joana, PRP/CAPEs - 2020).

De modo geral, as participantes destacaram que o estágio remunerado se revelou como uma oportunidade fundamental para adquirir experiência profissional

no campo da educação e na prática docente, sendo reconhecido como uma das vivências mais significativas antes de assumirem plenamente a carreira de professora. Além disso, as participantes enfatizaram que puderam estabelecer um contato mais completo e abrangente com a profissão, explorando todas as suas dimensões.

É importante compreender que o estágio remunerado se refere a um tipo de estágio em que o estudante e/ou aprendiz recebe uma compensação financeira pelo trabalho realizado durante um determinado período.

No contexto brasileiro, o estágio tem sido, há muito tempo, a principal porta de entrada dos estudantes no mercado de trabalho, desempenhando um papel crucial, não apenas como uma forma de complementar a formação, mas também como uma fonte de renda adicional. Portelinha, Borssoi e Nez (2022, p. 729) ressaltam que o estágio supervisionado:

[...] também se configura como atividade supervisionada, requerendo, no ambiente de trabalho, a figura do profissional supervisor, a fim de que possam dialogar sobre as práticas/atividades exercidas e dificuldades que surgem no decorrer da experiência profissional, sempre com respaldo teórico, científico, ético e prático.

Na fala das participantes, o estágio remunerado cumpre um caráter pedagógico. Concordamos com Freitas, Rostas e Teixeira (2020, p. 444) quando ressaltam que:

No Brasil, o estágio remunerado e as bolsas de estudo e aprendizagem são percebidas como uma complementação à formação escolar. No entanto, há nessa relação a presença maciça da precarização do trabalho, a qual gera um exército de mão de obra amplamente utilizada, tanto pela iniciativa privada quanto pelos órgãos públicos, legalizada pelo Estado através da Lei n. 11.778/2008. Esta lei dá às empresas o benefício de remunerarem seus estagiários com um salário-mínimo (ou menos), ou seja, a legislação permite e apoia a utilização do trabalho juvenil, a propósito de treinamento. Através de um estágio remunerado, o jovem trabalhador assume postos de trabalho e é destituído dos direitos trabalhistas que são devidos aos demais trabalhadores.

Em nossa compreensão, o estágio remunerado ainda assume uma das formas de precarização legalizada do trabalho, sendo mais lucrativa para as empresas e para o Estado, dado o baixo custo que ele representa, o que nos instiga o desejo em aprofundar as pesquisas e debates destas questões.

Outro espaço de formação mencionado pelas participantes e destacado ao longo das narrativas anteriormente apresentadas foi o PRP/CAPES.

Lilian destacou que foi por meio do PRP/CAPES que ela teve uma oportunidade mais significativa e pôde se aproximar e compreender melhor o “ser professor” no espaço escolar. Ela descreveu essa experiência como sendo o momento em que se sentiu verdadeiramente imersa no papel docente.

Mas o que eu senti mesmo, assim, como professora, foi realmente na residência, porque você entra dentro da sala de aula. Eu fui muito acolhida pela professora. Eu falo assim: gente, tenho gratidão eterna pela professora que me acolheu! E assim, é realmente... a gente tem que estar na frente dessa aula, estar com os alunos, fazer preparação e preparar a nossa aula. Então, foi um momento em que eu senti mesmo “Nossa, quando acabar a graduação eu vou fazer isso”. Então realmente foi na residência (Lilian, PRP/CAPES - 2018).

As experiências de Luna vão ao encontro das de Lilian. A participante ressalta que ingressou no PRP/CAPES impulsionada pelo desejo de vivenciar uma experiência mais próxima da docência, e pode experimentar momentos formativos que lhe proporcionaram maior proximidade com o papel de professora. Esse sentimento foi fortalecido pelo seu envolvimento no planejamento e preparação teórica no contexto do programa.

Para a participante Lucy, a motivação para ingressar no PRP foi pelo desejo genuíno em aprender e também por ter recebido recomendações positivas sobre os benefícios do programa por parte de outras pessoas.

Eu tenho só que agradecer. Pra mim, a experiência de residência foi muito boa, apesar das dificuldades em relação ao grupo, coisas que tinham que fazer, tarefas, essas coisas que acontecem mesmo em todos os grupos, né? Não que seja normal, mas acontece né? Então assim, eu tirei como assim, eu aprendi mais. Quem não fez, não aprendeu! Então eu tirei como experiência, eu tirei como experiência assim “Eu aprendi mais”, entendeu? (Lucy, PRP/CAPES - 2020).

O PRP/CAPES também foi destaque na fala de Helena. Em sua narrativa, a participante ressaltou que o PRP/CAPES foi um espaço de aproximação com a profissão docente. Além disso, ela deu ênfase ao programa por este carregar um caráter coletivo. Em sua fala ela ressalta que “[...] na residência foi o coletivo, né? Então eu acho que teve uma troca maior”, ou seja, trabalhos, estudos e idas à escola (mesmo que no formato remoto/online) eram organizados, pensados e estruturados de forma coletiva e colaborativa.

Considerando a narrativa descritiva das participantes em relação às duas categorias de análise dentro do eixo “Ser professor no curso”, é interessante notar a insatisfação expressa pelas participantes em relação ao modelo de estágio

supervisionado. Isso se evidencia pelas inúmeras comparações entre as experiências vividas no PIBID e PRP/CAPES em relação ao estágio supervisionado.

É notável que os estágios obrigatórios não atenderam às necessidades e demandas formativas das participantes ao longo do processo formativo da graduação. Essa frustração com o formato do estágio supervisionado obrigatório oferecido pela instituição aparece na fala de muitas participantes quando apontam que “[...] dentro do estágio obrigatório eu não tinha muita ação dentro da sala de aula, só ficava no canto fazendo anotações” (Ester, PRP/CAPES - 2018), ou quando Mariana destacou que, durante seu estágio em gestão pedagógica, passou cinco dias sentada na quadra, pois a diretora da escola “[...] não dava nem bom dia pra gente” (Mariana, PRP/CAPES - 2020) ou quando Helena menciona que o estágio obrigatório não propiciou a abertura que ela esperava.

O discurso de Ester evidenciou sua insatisfação em relação ao formato e à estrutura dos estágios curriculares supervisionados obrigatórios. Ela destacou que a proposta das disciplinas dos estágios supervisionados restringiu sua participação à observação, com pouca oportunidade de ação efetiva. Lilian também chegou a mencionar em sua narrativa que, nos estágios supervisionados obrigatórios, a ênfase dada era predominantemente voltada à observação, enquanto no PRP/CAPES ela realmente se sentiu como uma professora ativa. Da mesma forma, Catarina destacou que sua experiência no estágio obrigatório de Educação Infantil foi negativa, expressando que a sensação que teve foi a de estar “vegetando” dentro do espaço escolar:

A gente não tem abertura pra nada e não consegue ter contato com as crianças. Você fica lá no cantinho. As crianças chegam pra ter contato com você e aquela coisa, sabe... você não sabe se pode chegar, se não sabe se tem que ficar ali. É um clima totalmente ruim. Inclusive, eu fiz essa disciplina de estágio quatro vezes, porque eu desisti na metade. Eu fiquei totalmente frustrada. Assim, foi muito triste! [...] eu fiquei bem traumatizada mesmo, assim, com o jeito que as coisas aconteciam e eu não podia, tipo... ah, enfim, foi bem ruim (Catarina, PRP/CAPES, 2020).

O sentimento que permeia e domina a fala das participantes em relação à disciplina dos estágios supervisionados é o de se sentirem apenas observadoras passivas e de notarem uma falta de integração entre a teoria e a prática.

E ainda, na narrativa das participantes, evidenciou-se que houve uma compreensão mais ampla e significativa do espaço escolar e da profissão docente por meio de projetos e/ou atividades externas ao curso como o PIBID, PRP/CAPES,

projeto de extensão e estágio remunerado. Espaços esses que proporcionaram experiências da docência às participantes da pesquisa.

Torna-se evidente a apreciação da unidade teoria e prática como parte integrante do processo formativo das participantes que atuaram no PRP/CAPES em 2018 e 2020. Para elas, programas como o Pibid e o PRP/CAPES constituíram espaços em que puderam vivenciar, de forma mais profunda e próxima, o exercício da profissão de professor na Educação Básica, superando as experiências adquiridas nos estágios supervisionados ao longo do curso. O estágio remunerado igualmente ganha um lugar de destaque na fala das participantes do grupo focal de 2020, sendo ressaltado como uma das melhores experiências no processo formativo. Uma das participantes, a Aline, chegou a destacar que não vivenciou o estágio remunerado, mas enxerga-o como sendo um espaço de diálogo entre teoria e prática.

Nesse ponto é válido ressaltar que os estágios remunerados têm como foco a atuação prática do estudante como cuidador, tutor de crianças com deficiências ou auxiliares. Tais estudantes estão inseridos no contexto escolar, ou seja, na prática, e mesmo não participando da formação teórica e prática, pois o estágio remunerado não possui esse objetivo, conseguem desenvolver individualmente essa articulação entre teoria (aulas no curso) e prática (atuando como estagiário). Nesse processo formativo constante de ir e vir entre universidade e escola de Educação Básica, vão construindo seu processo formativo e articulação da teoria com a prática.

Em resumo, dadas as narrativas construídas e organizadas dentro de ambas as categorias “Cursos e suas disciplinas” e “Outras vivências no curso”, é preciso que nos coloquemos em estado de alerta com relação à fragilidade das disciplinas de estágio supervisionado em alcançar uma unidade de teoria e prática ressaltado de forma unânime pelas participantes.

4.4.2 Experiências como residentes do PRP/CAPES

O presente eixo denominado “Experiências como residentes do PRP/CAPES” surgiu a partir de uma das questões formuladas para o grupo focal, cujo objetivo era investigar quais haviam sido as experiências das estudantes durante o desenvolvimento do subprojeto do PRP nas escolas-campo. Através das sucessivas e exaustivas leituras das transcrições, idas e vindas dos áudios, emergiram três

categorias deste eixo, a saber: “Choque de realidade”, “Vivência do planejamento da regência” e “Acolhimento da escola-campo”, as quais serão apresentadas a seguir.

4.4.2.1 Choque de realidade

Essa categoria se manifesta com maior ênfase nas narrativas das participantes que se formaram em 2018. Elas destacaram que a experiência oferecida pelo PRP/CAPES teve um impacto substancial, permitindo-lhes uma imersão mais próxima e autêntica no ambiente escolar. Isso, por sua vez, resultou em um confronto com a realidade ao se depararem com as condições reais do espaço escolar.

A participante Gabriela relatou que sua experiência, inicialmente, se destacou pelo choque de realidade que ocorreu durante o processo de adaptação ao ambiente escolar. Nas palavras da participante: *“Ah, o choque de realidade primeiro, a gente tentar se adaptar ali” (Gabriela, PRP/CAPES - 2018).*

O choque de realidade foi igualmente enfatizado por Ester ao descrever seu primeiro contato mais imersivo com a dinâmica da sala de aula: *“[...] claro, nessa primeira experiência, eu falei ‘Meu Deus! Será que eu vou dar conta?’ Mas, aí foi passando o tempo e eu fui entendendo como que era a rotina” (Ester, PRP/CAPES - 2018).*

Da mesma forma que as outras integrantes do grupo focal de 2018, Lilian mencionou o impacto de se deparar com uma realidade que a surpreendeu ao ingressar no ambiente escolar. Ela descreveu a sobrecarga de responsabilidades enfrentadas pelos professores, que incluíam a necessidade de dominar conhecimentos de várias disciplinas, corrigir trabalhos e preparar uma grande quantidade de materiais solicitados. A participante fez referência ao fato de que o contato e as reflexões sobre a carreira docente geraram um sentimento de insegurança em relação ao exercício do magistério. Ao longo de seu relato, torna-se evidente a apreensão relacionada à capacidade de atender às numerosas obrigações e exigências associadas à profissão: *“e aí eu também parei muito pra pensar nessa realidade e falar [...] como é que vai ser na minha vez? Como que eu vou conseguir aplicar tudo isso?” (Lilian, PRP/CAPES - 2018).*

Lilian exemplificou que para atuar com uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental necessitaria de uma especialização, uma vez que não se sente

preparada profissionalmente para atuar como professora devido à alta demanda de conhecimento e trabalho nessa etapa da Educação Básica. Vale ressaltar que, mesmo diante de tantas inseguranças e do choque de realidade causado ao tomar conhecimento da realidade do cotidiano escolar, sua fala durante o grupo focal foi de forma divertida e compreensiva, entendendo suas limitações não como um problema, mas com curiosidade, descontração e reflexão, tanto que, demarcou esse momento vivido no programa do PRP/CAPES como sendo uma das experiências mais marcantes do seu processo formativo enquanto professora em formação e isso é demonstrado no seguinte trecho de sua fala: “[...] *então assim, foi uma experiência pra mim e eu falo que é muito maravilhosa, sabe?*” (Lilian, PRP/CAPES - 2018).

Referente ao conceito de “choque de realidade” é importante contextualizá-lo e defini-lo teoricamente de modo a compreender melhor como esse fenômeno acontece na profissão docente. Jesus (2022) aponta que esse choque é um fato que muitos vivem. Adentram as escolas motivados e saem desmotivados dos estágios, “[...] provavelmente porque as expectativas iniciais eram muito elevadas ou irreais” (Jesus, 2022, p. 34). A fim de evitar ou mitigar esse problema, é fundamental fornecer um apoio adequado durante os estágios, o que contribui para amenizar o choque de realidade. O autor ressalta que o período de estágio na docência:

[...] é fundamental na carreira de qualquer professor por diversas razões: é a fase inicial de prática profissional, sendo nesta etapa as experiências profissionais mais marcantes; é a fase em que os professores sentem maior necessidade de aprendizagem profissional, estando mais sensibilizados e receptivos às sugestões de colegas; é o único período do percurso profissional em que está institucionalmente previsto acompanhamento e orientação; uma orientação adequada nesta fase pode contribuir para uma perspectiva de maior confiança e dedicação relativamente ao resto da carreira (Jesus, 2002, p. 34).

Nesse sentido, o suporte e o encorajamento dos professores em seus primeiros anos de atuação são de grande importância, a fim de evitar o abandono da profissão (Gold, 1989, *apud* Jesus, 2002). É válido ressaltar que diversas pesquisas concluíram que o apoio fornecido aos estudantes em período de estagiário pelo supervisor e pelos colegas é um aspecto fundamental no início da prática profissional (Jesus, 2022, p. 35).

Em suma, dadas as narrativas construídas e organizadas dentro da respectiva categoria “choque de realidade”, compreendemos esse contato inicial das participantes, ainda quando estavam em formação inicial, foi marcante no processo formativo das mesmas. É notável que a experiência delas estando no PRP/CAPES

pôde proporcionar uma vivência mais ampla, imersiva e real do espaço escolar, o que fez com que elas se deparassem com a complexidade e as demandas do ambiente escolar.

4.4.2.2 Sensações e sentimentos iniciais no contato com a escola-campo

Essa categoria de análise emergiu como resultado de um conjunto de sensações e emoções vivenciadas, predominantemente pelas participantes de 2020, as quais atravessaram a totalidade do PRP/CAPES de forma remota.

A participante Joana enfatizou que, em um primeiro momento, experimentou ansiedade e um sentimento de inquietação, uma vez que o que estava ocorrendo não guardava familiaridade com suas experiências anteriores. Contudo, ela reconheceu que se tratava de algo que havia sido cuidadosamente planejado, como ela destacou: “[...] então a gente planejou, a gente fez, querendo ou não foi a primeira vez que eu pude fazer alguma coisa” (Joana, PRP/CAPES - 2020).

Catarina compartilhou sentimentos semelhantes aos de Joana: “foi [...] medo, ansiedade de não conhecer muito as crianças. As pessoas falavam, mas eu não conhecia” (Catarina, PRP/CAPES - 2020).

Luna, por sua vez, destacou que experimentou uma sensação de entusiasmo e otimismo ao ingressar no programa. Ela descreveu sua experiência da seguinte forma: “tinha aquela sensação de tipo ‘Opa! Vamos começar!’ [...] Tinha essa esperança e foi um momento de esperança, de tudo de novo, de ver as pessoas ali, mesmo que on-line, de conversar, ter aquele pouquinho de contato” (Luna, PRP/CAPES - 2020).

Por outro lado, a participante Mariana enfatizou que seu primeiro passo consistiu em se familiarizar com o ambiente em que estava inserida e em observar o professor regente da sala de aula no que diz respeito à organização, abordagem didática e interação com os alunos. Ela expressou: “[...] a primeira coisa foi se ambientar [...] medo de conversar com as crianças e elas não responderem” (Mariana, PRP/CAPES - 2020).

Diante das narrativas das participantes que contribuíram para a construção da categoria de análise intitulada “Sensações e sentimentos iniciais no contato com a escola-campo”, podemos inferir que todo o processo de concepção e implementação do PRP/CAPES, particularmente vivenciado pelas participantes de 2020, foi

permeado pela esperança de que as atividades pudessem ocorrer presencialmente na escola-campo. Contudo, o que, lamentavelmente, tanto elas como o restante do mundo experimentaram foi a necessidade imperativa de adotar medidas de saúde pública devido à pandemia de Covid-19, resultando no isolamento e na realização do projeto de forma remota junto à escola-campo. Além disso, são perceptíveis proximidades e distanciamentos no que tange a esse universo de sentimentos e sensações apresentado na fala das participantes, uma vez que a experiência delas foi marcada por uma necessidade imperativa de adaptação de uma sala de aula no formato remoto.

4.4.2.3 Vivência do planejamento e desenvolvimento da regência

A categoria intitulada “Vivência do planejamento e desenvolvimento da regência” surgiu a partir das narrativas fornecidas pelas participantes de 2018 e 2020 quando questionadas sobre as experiências dentro do programa. Estas narrativas enfatizaram significativamente aspectos relacionados ao planejamento, execução e condução das atividades de regência nas escolas-campo, bem como a manutenção de um diálogo contínuo com os professores preceptores.

Por meio das palavras de Gabriela, torna-se claro que sua experiência foi amplamente influenciada pelo contato com a realidade escolar e pela relevância do planejamento durante sua vivência no programa. Isso se expressa pelo trecho “[...] *tentar pensar como professor, porque a gente tinha que planejar, tinha que se adequar ali a sala de aula*” (Gabriela, PRP/CAPES - 2018). Apesar dos desafios enfrentados no início de sua participação no programa, a experiência não apenas contribuiu para seu crescimento profissional, mas também impactou significativamente sua vida pessoal.

[...] tirando essas complicações, essas coisas que não foram tão fáceis para a gente, eu acho que foi a mais legal, a melhor experiência que eu tive para poder atuar e chegar a atuar como professora. Foi algo que me deu um norte, foi o que me mostrou o que é realmente o trabalho de sala de aula [...] então acho que foi muito importante, mesmo os desafios e não trocaria a experiência. Foi uma experiência muito boa (Gabriela, PRP/CAPES - 2018).

A participante Mariana, por sua vez, destacou que, em contraste com os estágios supervisionados realizados durante sua formação acadêmica, a experiência no âmbito do PRP/CAPES assumiu uma abordagem mais exclusiva, uma vez que as

atividades foram conduzidas em grupos mais reduzidos de estudantes, em contraposição ao contexto vivenciado nos estágios anteriores. Mariana enfatizou que o aspecto distintivo de sua vivência no programa residiu na oportunidade de colaborar diretamente com a professora coordenadora e a professora da escola no processo de concepção e planejamento das atividades. Isso resultou em uma experiência mais enriquecedora e colaborativa, como ela descreve no excerto abaixo:

É muito diferente, porque você tem a noção da realidade, mas também tem aqui aquela noção do que a gente pode fazer diferente ou do que a gente pode acrescentar para que o trabalho da professora tenha continuidade. Isso no estágio não tem. Pelo menos na minha experiência (Mariana, PRP/CAPES - 2020).

Catarina igualmente ressaltou que, por intermédio do referido programa, adquiriu um entendimento profundo acerca do conceito de planejamento e do processo de sua elaboração. Uma grande parcela do conhecimento assim adquirido no decorrer do projeto é atualmente aplicada de maneira significativa em sua atividade como educadora.

Eu senti muito essa diferença, inclusive coisas que estava no primeiro módulo que eu consigo aplicar hoje: as estratégias de leitura, a visão que eu tenho do funcionamento da sala... São muitas coisas que me auxiliam agora. E na questão da prática, a gente teve a regência, e uma coisa que eu não aprendi na minha disciplina de didática foi fazer o planejamento, né? Aquela coisa de estruturar e de saber os conteúdos e de olhar. Eu não sabia. Eu aprendi na residência. Assim, na marra mesmo “preciso fazer isso e isso!”. Conversava com o professor da sala, conversava com o professor orientador, que estava ali o tempo todo. Assim, né? Mais ou menos (risos) lá ajudando a gente, né? E acho que foi uma experiência muito boa mesmo, no sentido de me dar um aporte não só teórico, né? Aporte prático de eu saber como funciona ali [escola] e até no dia da regência foi, olha! Tudo bem que era online, mas senti que as crianças estavam ali, sabe! Prestando atenção no que a gente estava falando. Poder ter essa experiência foi a única experiência que eu tive na graduação (Catarina, PRP/CAPES, 2020).

A declaração de Lucy está em consonância com as afirmações anteriores, corroborando a ideia de que o PRP/CAPES desempenhou um papel significativo no aprimoramento das habilidades de planejamento e estudo. “[...] a residência ajudou muito, eu falo por mim, a questão de planejamento de aula, né?” (Lucy, PRP/CAPES – 2020). Ela expressa que a residência foi de grande auxílio, especialmente no que tange à elaboração de planos de aula, e ressalta a importância do programa na preparação e estudo prévio das matérias a serem ensinadas e treinadas.

Helena complementou as observações de Lucy, delineando uma breve comparação entre as experiências adquiridas nos estágios supervisionados e as proporcionadas pelo PRP/CAPEs.

No contexto dos estágios supervisionados, a participante destacou que a experiência se caracterizou por um enfoque predominantemente individual, no qual os estudantes procuram as escolas associadas à instituição formadora e conduzem seus estágios de maneira autônoma. Em contrapartida, em relação às vivências no âmbito do PRP/CAPEs, Helena indicou a presença de uma dinâmica coletiva, na qual os participantes colaboram na concepção e execução de um projeto educacional conjuntamente: “[...] no estágio obrigatório, é você. Você vai lá na escola e tal. Na residência foi o coletivo, né? Então eu acho que teve uma troca maior” (Helena, PRP/CAPEs – 2020).

Outro aspecto ressaltado pelas participantes, tanto do grupo de 2018 quanto do grupo de 2020, no contexto do processo de planejamento e execução das regências, refere-se aos diálogos e colaborações estabelecidos com os professores regentes das salas de aula que as orientaram ao longo do programa. Ester enfatizou que a troca de conhecimentos que ocorreu entre ela, na qualidade de residente, e a professora regente que a acompanhou durante o projeto, desempenhou um papel profundamente significativo em seu desenvolvimento formativo:

No meu caso, algo que foi muito marcante para mim é que eu sempre levava coisas diferentes para as crianças e eu percebia que eles se interessavam muito mais por aquilo que estava sendo diferente dentro da sala de aula e diferente da rotina. E o que eu vi também é que os professores gostaram muito dessas atividades diferentes e também vieram procurar saber como que fazia e procuraram entender mais um pouco sobre diferentes atividades para ser feita em sala de aula. Então, não só afetou a mim, como afetou os docentes que também estavam lá trabalhando. Então isso também foi muito rico assim, essa troca, houve essa troca como no estágio obrigatório não tem esse tipo de troca, nesse programa a gente conseguiu fazer essa troca de conhecimento (Ester, PRP/CAPEs – 2018).

É válido ressaltar que o planejamento é uma ferramenta de fundamental importância na organização profissional, pois o profissional tem necessidades de conhecer e compreender a realidade para que consiga realizar intervenções com qualidade. Para isso, Vasconcellos (2022, p. 38) aponta que “o planejamento só tem sentido se o sujeito coloca-se numa perspectiva de mudança”. Dessa forma, ao analisar as narrativas das participantes do PRP/CAPEs dos anos de 2018 e 2020, é evidente que o planejamento das atividades e estudos a serem realizados em

conjunto com as escolas se destacou como um elemento distintivo em relação às experiências vivenciadas nos estágios supervisionados. As declarações das participantes demonstram que o PRP/CAPES proporcionou uma oportunidade única de interação próxima e colaborativa com os professores regentes, permitindo a partilha de experiências, ideias e estratégias pedagógicas, bem como a troca de conhecimento, dinâmica esta destacada tanto por Ester quanto por Lilian.

4.4.2.4 Acolhimento da escola-campo

A categoria denominada “Acolhimento da escola-campo” emergiu a partir das narrativas das participantes, principalmente das egressas de 2018, e diz respeito ao acolhimento que experimentaram no contexto da escola participante do programa.

Ester ressaltou o acolhimento positivo que vivenciou em uma das escolas-campo que esteve inserida como residente do programa. Ela afirmou: “[...] *eu tive uma experiência muito boa, me receberam muito bem. A parte da coordenação ali, eram pessoas maravilhosas. Foi muito, muito acolhedor! (Ester, PRP/CAPES - 2023)*”.

As afirmações de Gabriela corroboraram com a descrição de Ester. Gabriela compartilhou que também vivenciou uma experiência positiva, sendo calorosamente recebida e acolhida pela instituição escolar na qual foi residente do PRP/CAPES.

A gente foi bem recebido mesmo! Bem acolhido na escola que a gente fez [...] em relação aos professores e a escola, a gente sempre foi muito bem acolhido. Quando precisava de alguma coisa, tinha essa liberdade de conversar. Então, assim, não tenho o que reclamar com nada dessa parte (Gabriela, PRP/CAPES - 2018).

As percepções de Lilian também endossaram os apontamentos das demais participantes referentes à questão do acolhimento. “[...] *a questão do acolhimento, eu falo assim que, foi outra parte que foi muito marcante mesmo na residência*” (Lilian, PRP/CAPES – 2018). A participante chegou a enfatizar que a docente responsável pela turma que ela acompanhara sempre lhe concedeu total autonomia no ambiente da sala de aula, uma atitude que lhe proporcionou um sentimento de confiança e segurança ao desempenhar suas tarefas no projeto, sem quaisquer hesitações ou limitações.

Eu não tinha receio na hora que eu estava dentro da sala de aula. Eu acho que eu tinha mais receio quando eu estava para fora da sala de aula. Agora com ela, ela me fez me sentir muito, muito leve, muito tranquila. Acho que isso também impactou muito na residência, ter sido uma experiência muito boa pra mim (Lilian, PRP/CAPES – 2018).

Ainda em relação à narrativa de Lilian, destacamos a ênfase dada à importância do acolhimento proporcionado pela professora regente da sala de aula durante o desenvolvimento do projeto na escola. É relevante ressaltar que Lilian não ingressou no início das atividades, o que a fez sentir-se deslocada em alguns momentos. Nesse contexto, o acolhimento proporcionado pela professora regente desempenhou um papel crucial para sua permanência e foi fundamental durante todo o período em que ela esteve envolvida em seus trabalhos na escola-campo.

Portanto, a partir das narrativas que teceram a construção da presente categoria “Acolhimento da escola-campo”, é possível constatar que houve certa consonância na fala das participantes, as quais enfatizaram esse acolhimento como sendo um ponto-chave das experiências proporcionadas pelo PRP/CAPES.

4.4.3 Formação inicial docente no PRP/CAPES

O presente eixo “Formação inicial docente no PRP/CAPES” constituiu-se a partir de uma avaliação sobre as contribuições ou não do programa na formação das participantes. A partir das leituras sucessivas das transcrições, emergiram duas categorias deste eixo: “Momentos de estudo e aprofundamento” e “Contribuições formativas a partir do contato com a escola-campo”, as quais serão apresentadas a seguir.

4.4.3.1 Momentos de estudo e aprofundamento

Esta categoria de análise denominada “Momento de estudo e aprofundamento” emergiu a partir das narrativas das participantes de 2020, e aborda os períodos dedicados aos estudos e aprofundamento que a participação no programa de residência, como estudantes residentes, proporcionou.

Início destacando a fala da participante Joana, que, apesar de mencionar não ter tido nenhuma experiência positiva estando como residente no programa, ressaltou, após intensas discussões ao longo do grupo focal, que os espaços

destinados ao planejamento e estudo dos projetos foram considerados fundamentais para ela e seu processo formativo enquanto professora, destacando como um ponto positivo na sua vivência como residente egressa de 2020.

Catarina enfatizou que sua vivência, enquanto residente, se mostrou enriquecedora, uma vez que proporcionou uma base sólida tanto no âmbito prático quanto teórico:

E acho que foi uma experiência muito boa mesmo, no sentido de me dar um aporte não só teórico, né? Aporte prático, de eu saber como funciona ali. E até no dia da regência foi... tudo bem que era online, mas senti que as crianças estavam ali, sabe, prestando atenção no que a gente estava falando. Poder ter essa experiência, foi a única experiência que eu tive na graduação. Falando junto, interagindo... Olha, gente, me arrepio! Só sou bobona (risos). É muito diferente e foi uma experiência que eu só tive lá. Foi a primeira vez que eu fiz uma regência, a primeira vez que eu estive frente a frente com as crianças antes de agora (Catarina, PRP/CAPES - 2020).

Ela ressaltou que conseguiu estabelecer uma articulação significativa entre os conhecimentos teóricos adquiridos nas formações iniciais dos módulos durante o PRP/CAPES e a aplicação prática desses conhecimentos.

[...] pelo contato que eu tive com as outras pessoas que tiveram o estágio obrigatório, de fundamental, a matéria mesmo, a disciplina, foi totalmente diferente do que a gente teve! A experiência que eu tive, pelo menos, foi muito mais prática. O primeiro semestre, o primeiro módulo, inclusive, foi importante pra mim também, porque a gente conseguiu ter um aporte teórico pra conseguir fazer as próximas coisas (Catarina, PRP/CAPES - 2020).

É perceptível pela sua fala que a experiência marcou sua vida pessoal e profissional. Inferimos, pelo contexto de sua narrativa, que a participação no PRP/CAPES contribuiu na formação da professora que ela é hoje.

Luna complementou a fala de Catarina, enfatizando que, durante sua participação no PRP/CAPES, teve a oportunidade de se familiarizar com teorias que não haviam sido abordadas em sala de aula durante o curso de graduação. Através do PRP/CAPES, ela destacou que ocorreu uma integração entre o conhecimento teórico e sua aplicação prática, o que contribuiu para diminuir a distância entre esses dois aspectos do processo formativo.

Em conformidade com a narrativa das demais participantes, Helena indicou que o PRP/CAPES representou uma experiência que abriu inúmeras oportunidades no âmbito do conhecimento teórico, prático e na compreensão da realidade do ambiente escolar. Além disso, ela ressaltou que, durante o período de graduação, era perceptível uma distinção significativa entre os estudantes que participaram do

programa e aqueles que não participaram, particularmente no que diz respeito ao embasamento teórico presente nas discussões em sala de aula. *“[...] era uma responsabilidade ali com residência, né? Então assim, era diferente, né? Nossa! Foi assim... aqui, revivendo, foi, assim, muito diferente! Eu fiquei pensando se eu não tivesse participado...”* (Helena, PRP/CAPES - 2020).

Em suma, a partir da narrativa das participantes nesta categoria “Momento de estudo e aprofundamento”, podemos constatar que o PRP/CAPES se configurou como uma experiência formativa importante para as participantes, pois através dos estudos e aprofundamentos puderam articular a unidade teoria e prática. Além disso, algo que contribuiu e que surge na narrativa das participantes é o elemento da parceria universidade e escola de Educação Básica. No que tange a essa parceria, a compreendemos como essencial e necessária para o processo de formação inicial e continuada do professor, pois o espaço da escola é o *locus* de desenvolvimento do trabalho docente. Para que tal parceria seja de fato efetiva, ressaltamos a necessária construção coletiva, pautada no respeito e na abertura ao diálogo, pois por meio dessa cooperação, ambas as partes se beneficiam ao compartilhar conhecimentos, experiências e recursos, visando ao aprimoramento do ensino e da aprendizagem.

4.4.3.2 Contribuições formativas a partir do contato com a realidade da escola-campo

A presente categoria denominada “Contribuições formativas a partir do contato com a realidade da escola-campo” reúne as falas das participantes que destacaram o contato com a realidade de uma escola pública e de uma sala de aula como sendo um dos meios que contribuíram para o processo formativo delas.

Lilian relata que as experiências vivenciadas durante o PRP/CAPES foram de grande contribuição para sua formação como docente. A participante destacou que ter conhecido a realidade do dia a dia de uma escola de Educação Básica foi algo positivo e ao mesmo tempo negativo, deixando-a mais preparada para ingressar em uma sala de aula como professora. *“[...] é o momento que a gente lida com realidade, é o momento que a gente vê como que realmente professor ele tem que estar dentro da sala de aula”* (Lilian, PRP/CAPES - 2020).

Gabriela, igualmente às demais participantes, destacou que:

Eu acho que contribuiu nessa questão que a gente vive a prática, né. Saí da parte teórica da faculdade. A gente vai ver na prática aquilo. E aí tentar conciliar [...] tudo o que a gente adquire de conhecimento aqui é tentar conciliar com a realidade da escola e tentar saber levar. Então, aí eu acho que a residência entrou nisso, mostrar o que é realmente a vida na escola e deixar a gente que estava na graduação um pouco mais atenta e saber “no dia que eu sair da graduação, eu vou seguir esse mundo” [...] Então, eu acho que o que mais contribuiu para essa fase de sair da parte teórica é vivenciar realmente ali o que acontece no dia a dia da escola (Gabriela, PRP/CAPEs - 2020).

Fica evidente que sua experiência como residente no PRP/CAPEs contribuiu significativamente para sua formação enquanto pedagoga. Ela destacou que o programa viabilizou uma transição efetiva do conhecimento teórico adquirido durante sua formação universitária para a esfera prática, possibilitando a integração sinérgica dos conceitos teóricos absorvidos na academia com a dinâmica da realidade vivenciada no contexto do ambiente escolar.

As participantes Ester e Luna corroboraram as observações apresentadas pelas demais integrantes do grupo ao destacarem a relevância da interação com o ambiente escolar, a qual foi facilitada pelo programa em questão.

[...] essa questão de a gente vivenciar a prática antes de sair daqui da faculdade, né? Essa questão para mim, foi ótimo assim, viver tudo antes de chegar lá dentro da sala de aula, que é o susto enquanto a gente está aqui dentro da faculdade, não é quando a gente termina a formação (Ester, PRP/CAPEs - 2018).

[...] consegui ver mesmo assim de fazer um planejamento, de viver a realidade da escola, do professor dele mostrar pra mim “não é assim, o jeito que vocês estão querendo não acontece”. De você ter aquele tipo “oi, a realidade não é essa” (Luna, PRP/CAPEs - 2020).

É notório que a proximidade prévia com a realidade escolar, antes de ingressar na docência efetivamente, representou um momento valioso na obtenção de uma perspectiva mais abrangente sobre a profissão de docente para as participantes. Além disso, Ester ressaltou que o programa proporcionou uma oportunidade de experienciar a prática da docência antes mesmo de completar sua formação acadêmica, enfatizando que tal aspecto desempenhou um papel significativo no seu processo de formação profissional. Luna também destacou que as experiências no programa proporcionaram uma ampliação significativa de seu conhecimento teórico, bem como uma maior compreensão da realidade da escola.

Mariana, Luna e Catarina também salientaram que as contribuições do programa para o processo formativo concentram-se no reforço do repertório teórico,

permitindo que elas estabelecessem uma base sólida de integração entre a teoria e a prática, o que, por sua vez, teve um impacto positivo na atuação em sala de aula.

[...] para mim foi muito isso “onde eu busco socorro”, por exemplo, isso eu aprendi na residência. Tendo determinada situação na sala de aula, às vezes você não está como uma gestão tão boa, depois não encontra nenhum socorro. Então pra onde que eu vou? Ah, eu vou pro texto, eu vou para a teoria e aí adaptar essa teoria à minha realidade. E isso com certeza pra mim, na minha opinião, é muito de residência, muito de Pibid. Você saber onde você vai buscar socorro, se você não acha o caminho certo, entendeu? Então eu acho que é o que ficaria (Mariana, PRP/CAPES - 2020).

Na hora de discutir temáticas dentro da sala de aula era diferente, porque a gente tinha outros exemplos pra dar, exemplos para dar de vivência que a gente estava vivendo. A gente conseguia juntar o teórico que a professora estava mostrando ali com o que a gente estava vivendo, muitas vezes até na residência, as nossas experiências de planejamento (Luna, PRP/CAPES - 2020).

A participante Catarina destacou que não teria sido a mesma se não tivesse a oportunidade de participar do PRP/CAPES como estudante residente. Ressaltou que até hoje utiliza os conteúdos que aprendeu no programa e que a experiência serviu para que ela pudesse “[...] casar a teoria com a prática mesmo” (Catarina, PRP/CAPES - 2020), pois havia cumprido, antes de ser residente, as horas de estágio supervisionado, o que já tinha se tornado um referencial de experiências.

Outro aspecto que suscitou da fala das participantes a partir desse contato com a realidade escolar, foram as reflexões sobre a insegurança com relação à profissão de professor. Lilian apontou, em certo momento de sua narrativa, que “[...] eu sei que não existe essa questão de estar preparado para você fazer algo, mas vem me muito disso, de será que eu estou preparada pra estar na sala de aula?” (Lilian, PRP/CAPES - 2018). A fala da participante demonstra que a reflexão sobre a própria prática e sua atuação como professor são elementos enriquecedores para a formação docente. No entanto, é importante ressaltar que a formação docente é um percurso contínuo e evolutivo e à medida que nos envolvemos em programas de formação, como o PRP/CAPES ou PIBID, adquirimos conhecimentos teóricos e práticos, desenvolvemos habilidades pedagógicas e ganhamos experiência por meio do contato direto com a realidade da escola e da convivência com os estudantes.

Já para Helena, as contribuições formativas a partir do contato com a realidade da escola-campo, reafirmaram sua escolha pela profissão docente. A participante destacou que o contato com os estudantes por meio dessa experiência propiciada pelo PRP/CAPES, reafirmou o seu desejo pela profissão. “[...] esse

contato com eles foi assim ‘tô na profissão certa’, sabe? [...] se eu não tivesse feito, eu não seria a mesma pessoa que eu sou hoje, a mesma professora que eu sou hoje, porque cresci muito” (Helena, PRP/CAPES – 2020).

Em síntese, a partir da narrativa constatamos que o PRP/CAPES se configurou como um espaço formativo para as participantes, aspecto este evidenciado por todas nos grupos focais. As contribuições destacadas por elas com maior ênfase foram voltadas para, principalmente, o fortalecimento do repertório teórico e prático proporcionado por esse movimento da práxis pedagógica que o PRP/CAPES proporcionou e o contato maior com a realidade da escola de Educação Básica, o que contribuiu para que pudessem refletir sobre a prática da profissão docente e acompanhassem o processo de desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes.

4.4.4 Avaliação das residentes sobre O PRP/CAPES

Este eixo “Avaliação das residentes sobre o PRP/CAPES” constituiu-se a partir de uma das questões realizadas durante os grupos focais, que tinha por objetivo compreender quais os pontos positivos e negativos as participantes tinham para destacar sobre o programa. A partir das leituras sucessivas das transcrições, emergiram duas categorias deste eixo: “Fragilidades do PRP/CAPES” e “Potencialidades do PRP/CAPES” as quais serão apresentadas a seguir.

4.4.4.1 Fragilidades do PRP/CAPES

Esta categoria “Fragilidades do PRP/CAPES” refere-se a elementos que as participantes consideraram como negativos e frágeis ao longo de suas experiências no PRP/CAPES.

Uma das constatações unânimes entre as participantes do grupo focal de 2020 foi a desafiante natureza de lidar com os grupos de trabalho, uma vez que, de acordo com elas, houve uma notável falta de envolvimento e engajamento por parte dos demais membros nas atividades do projeto. Essa situação dificultou significativamente o progresso e a realização de determinadas tarefas. Lucy destacou que *“quem não fez, não aprendeu! Então eu tirei como experiência, eu tirei como experiência, assim, ‘Eu aprendi mais’, entendeu?”* (Lucy, PRP/CAPES - 2020).

Para além da falta de comprometimento dos residentes do projeto, as participantes Joana e Catarina também apontaram a fragilidade na orientação, ressaltando que não houve comprometimento por parte de um dos docentes orientadores, que dificultou e comprometeu o processo de desenvolvimento efetivo do projeto na escola-campo.

Eu, particularmente, não tive nenhum apoio. Então isso de sentar, de planejar, foi extremamente complicado [...] então, tipo assim, a gente combinava com o professor. O professor não aparecia ou ele esquecia. Ele estava em reunião e ele avisava meia hora depois e a gente esperando ele (Joana, PRP/CAPEs - 2020).

[...] uma coisa que eu percebi e que me desanimou ao longo do processo, foi isso, de a gente não ter o amparo, por exemplo, da pessoa que tinha essa responsabilidade. Isso deu uma desanimada. Mas a gente continuou ali. E assim, o grupo também não facilitou as coisas [...] apesar do desgaste emocional, foi uma experiência de que, tipo, agora eu sei fazer mais coisas do que, sabe... porque eu fui ali fazer o que nem era meu, sabe? Então foi uma experiência, assim, por conta disso. Mas desanimou sim ao longo do processo (Catarina, PRP/CAPEs - 2020).

Catarina acrescentou ao seu discurso a observação de que vivenciou um sentimento de desmotivação durante o desenvolvimento do projeto, atribuindo tal desânimo à percepção de falta de apoio por parte da orientação docente proveniente da instituição universitária. Em consonância às narrativas das participantes, Ester destaca como ponto negativo a falta de apoio por parte da universidade nos momentos de elaboração das regências, tendo muitas vezes que elaborá-las sozinha.

Outra constatação que toma uma posição unânime na fala das participantes como um ponto negativo e frágil, tanto de 2018 quanto de 2020, foi a sobrecarga das atividades exigidas pelo programa. Helena ressaltou o excesso de documentos. Gabriela destacou certa dificuldade em conciliar todas as obrigações acadêmicas com a obrigatoriedade de elaborar os relatórios, as documentações, em um curto prazo de tempo.

[...] era do começo, ninguém sabia ainda mais ou menos como é que ia ser direcionado. E aí, o que ficou meio difícil foi tentar conciliar a escola [tentar ajudar na escola] e esses relatórios, porque aí a gente tinha a preocupação de tentar [...] então a gente tinha essa preocupação e essa cobrança, óbvio! Que o relatório todo tinha prazo. Então, você já tem a carga da faculdade, tem gente que faz outros estágios e ainda tem mais essa carga do relatório que você tinha que comprovar, né? Porque eu acho que era o mais difícil, um ponto negativo [...] você já tem a sua vida acadêmica toda pra dar conta, aí você tinha que planejar o que você ia atuar em sala de aula e você também tinha que escrever tudo aquilo que você estava fazendo para comprovação do programa. Acho que a parte mais difícil (Gabriela, PRP/CAPEs - 2018).

Lilian fez menção às dificuldades que enfrentou no que tange à elaboração e preenchimento de uma grande quantidade de documentação, enfatizando essa experiência como um aspecto desfavorável vivenciado durante o programa. Além disso, em sua fala, é possível identificar certa desorganização, ponto este que também foi destacado pelas participantes de 2018.

Então assim, a gente fazia [o relatório] e não era daquela forma, era para fazer de outra forma. Então era muito ter que fazer relatório e refazer e reestruturar. Então assim, e todas as outras coisas que que tinha que escrever [...] ficava mais pesado a residência, assim, num geral (Lilian, PRP/CAPEs - 2018).

Sobre a questão da desorganização no que se refere às atividades vivenciadas na escola-campo, destacado principalmente pelas participantes de 2018, Gabriela ressaltou que *“[...] estava no começo do programa ainda. Estava todo mundo meio perdido, então ninguém sabia direcionar como é que seria”* (Gabriela, PRP/CAPEs – 2018). Ela apontou ter tido uma percepção inicial de desempenhar um papel de auxiliar na sala de aula quando iniciou seu trabalho como residente. Somente após a visita das coordenadoras do projeto à instituição escolar, com a finalidade de fornecer explicações sobre o funcionamento da residência, essa realidade foi modificada e o trabalho pôde fluir.

Helena e Catarina enfatizaram que a pandemia representou um elemento adverso no decorrer do processo de desenvolvimento do projeto, destacando a frustração decorrente da impossibilidade de realizar as atividades do projeto de forma presencial nas escolas. Para além disso, inúmeros desafios foram enfrentados, principalmente no que tange a infraestrutura, devido à instabilidade com a rede de internet e ao acesso às plataformas, tanto para os estudantes e professores da Educação Básica, quanto para os estudantes e professores do PRP/CAPEs.

Helena destacou em sua narrativa que *“[...] quando a gente começou residência, foi a pandemia que foi um desafio muito grande. Foi complicado, porque a gente tinha problemas de internet. Tinham muitas coisas que foram complicadas”* (Helena, PRP/CAPEs - 2020). Em sua fala, ela também nos chama a atenção para o fato da insuficiência de suporte tecnológico adequado para ser desenvolvido e a falta de contato com o presencial.

Essa falta de contato como é feito no presencial foi destacada por Catarina, que aponta que a comunicação entre os pares e o acompanhamento das atividades

saíram prejudicados, pois “[...] *as pessoas podiam falar ‘tô aqui’. Não tem como você falar com a pessoa assim ‘Olha, falta isso aqui pra fazer. Vamos lá!’*” *Aí você mandava mensagem, a pessoa não respondia*” (Catarina, PRP/CAPES – 2020).

O valor da bolsa oferecida aos estudantes residentes também foi alvo de críticas, principalmente por parte das participantes do grupo focal de 2020. Mariana ressaltou que a remuneração “[...] *poderia ser maior!*” (Mariana, PRP/CAPES - 2020), sendo complementada por Lucy e Catarina, as quais justificam que o valor foi pouco para a quantidade de responsabilidades e atribuições exigidas pelo programa.

[...] a exigência de você ter aquele horário que você precisa daquele horário, entendeu? E aí você precisa estar na regência, você precisa estar em sei lá, mas você não tem como sobreviver com R\$400 e às vezes você não vai participar. Não tem como, né? (Catarina, PRP/CAPES - 2020).

Apesar do valor irrisório oferecido como bolsa, Catarina apontou que ajudava em suas despesas mensais, uma vez que se encontrava desempregada.

Outros aspectos desfavoráveis e vulneráveis foram identificados, incluindo a escassez de oportunidades para a prática de regência, conforme observado por Lucy, que enfatizou que um maior volume de experiência prática teria sido mais benéfico. Além disso, Joana apontou a limitação do PRP/CAPES em atender apenas os estudantes dos 3º e 4º anos dos cursos de licenciatura como uma fragilidade. Por fim, Catarina realçou a ausência de avaliações ao término de cada módulo, considerando tal lacuna como um déficit.

[...] não tinha abertura para falar olha, não sei não saber pra quem falar “Olha, não tá funcionando aqui, sabe? Não tá dando certo”. Acho que isso. Faltou um pouquinho também da gente ter uma avaliação, né? De tipo, todo final de módulo, por exemplo, ter espaço pra avaliar. Não sei, acho que faltou um pouco disso, isso deu uma pesada a mais (Catarina, PRP/CAPES - 2020).

À luz das narrativas coletadas nesta seção intitulada “Fragilidades do PRP/CAPES”, é possível inferir que as participantes identificaram aspectos desfavoráveis e vulnerabilidades tanto na estrutura do subprojeto em questão quanto no programa mais amplo do PRP/CAPES. No que se refere ao subprojeto, destacaram a desorganização com que aconteceu e foi sendo organizado no início, questão destacada pelas participantes do grupo focal de 2018. Destacaram a dificuldade em trabalhar em grupo, atribuindo esse fato à falta de engajamento dos colegas; pontuaram a sobrecarga decorrente do excesso de tarefas e atividades, assim como a dificuldade em equilibrar as exigências com as responsabilidades

acadêmicas e pessoais. Adicionalmente, apontaram momentos em que o apoio para a elaboração e a consideração das práticas coletivas nas atividades de regência não estiveram presentes, bem como a falta de comprometimento por parte de um dos docentes orientadores. Já no que se refere ao programa no sentido amplo, destacaram o baixo valor das bolsas de remuneração, a falta de infraestrutura, principalmente do período de pandemia, para o desenvolvimento dos trabalhos com a escola-campo e, por fim, o fato do programa atender somente estudantes dos 3º e 4º anos das licenciaturas.

4.4.4.2 Potencialidades do PRP/CAPES

A presente categoria denominada “Potencialidades do PRP/CAPES” refere-se a elementos que as participantes consideraram como positivos e favoráveis ao longo de suas experiências no PRP/CAPES.

A participante Gabriela enfatizou que os aspectos positivos de sua participação no programa incluíram as experiências práticas em si e a oportunidade de acompanhar de perto o progresso dos alunos.

A criança não consegue nem reconhecer as letras e chegar no final do ano, às vezes a criança tá conseguindo juntar as letras, formar palavras. Tipo assim, é rico demais! Você vê o desenvolvimento, e o bom do programa que você acompanha por um longo período, né, essas crianças. Então, você vê realmente o desenvolvimento e que você, de alguma forma, contribuiu para aquele desenvolvimento. Então acho que é maravilhoso! (Gabriela, PRP/CAPES - 2018).

Além disso, outro aspecto ressaltado por Gabriela foi ter experimentado o sentimento de realização na qualidade de professora ao longo do projeto realizado na escola-campo.

Lilian, em sua contribuição, igualmente enfatiza o conceito de experiência como um aspecto positivo do programa, destacando que foi por meio do programa que pode adquirir uma compreensão maior sobre o trabalho docente em sala de aula. “[...] experiência mesmo. Que foi e realmente para mim foi maravilhosa saber como é que é dentro da sala de aula, como é que as coisas realmente funcionam” (Lilian, PRP/CAPES - 2018). Em consonância à perspectiva de Lilian, Ester considerou como positiva a possibilidade de conhecer a prática antes mesmo de ingressar na sala de aula como professora.

Outros aspectos que receberam avaliações positivas foram identificados, tal como a gravação das reuniões, dado que o subprojeto de 2020 foi executado de forma integralmente remota. As participantes destacaram a utilidade dessas gravações, uma vez que poderiam revisita-las sempre que sentissem a necessidade de revisar algum conceito, conforme apontado por Helena. Além disso, Gabriela ressaltou as devolutivas oferecidas durante as reuniões de orientação e alinhamento com os docentes orientadores, enfatizando que essas contribuições foram valiosas para a reflexão e reavaliação de suas práticas na escola-campo. A comunicação eficaz com o subgrupo do subprojeto também foi citada por Luna como um ponto de destaque.

A partir das narrativas coletadas nesta seção intitulada “Potencialidades do PRP/CAPES”, é possível inferir que as participantes identificaram aspectos positivos diretamente com relação à estrutura do subprojeto em questão, como a experiência proporcionada em acompanhar a sala de aula mais de perto e de forma mais significativa.

Ficou evidente que a experiência das egressas do curso de Pedagogia foi singular e única para cada uma delas. Embora todas tenham compartilhado o mesmo acontecimento, o PRP/CAPES, cada uma carregou consigo uma experiência particular que a fizeram professoras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer da pesquisa, procuramos compreender o PRP/CAPES a partir das experiências das estudantes egressas que participaram do programa como residentes nos editais nº 06/2018 e nº 02/2020. Para tanto, traçamos um rigoroso percurso teórico com a Revisão de literatura (Moreira, 2004), Análise documental (Cellard, 2010) e Grupo focal (Gomes, 2005).

A revisão de literatura evidenciou que o PRP, administrado pela Capes, não se configura como uma iniciativa inovadora, conforme as promessas veiculadas pelo MEC e pela própria Capes. A concepção de um programa de Residência Pedagógica para a capacitação de docentes não teve sua origem com o advento do PRP/CAPES em 2018. Inspirados pelos paradigmas delineados no campo da medicina, vários Projetos de Lei do Senado (PLS) foram elaborados ao longo de diferentes períodos, com o intuito de forjar a concepção de um programa de Residência Pedagógica adaptado ao contexto brasileiro de formação de professores. Constatamos que havia experiências já existentes antes do PRP/CAPES, entre as quais destacamos a Residência Pedagógica da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), o Projeto Imersão Docente do Centro Pedagógico (CP) da Escola de Educação Básica e Profissional da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), o Programa de Iniciação à Docência (PIBID).

Formalmente, foi somente no ano de 2018 que a Capes instituiu o PRP/CAPES, conforme estabelecido na Portaria GAB nº 38, datada de 28 de fevereiro. Ressaltamos que talvez uma das inovações tenha sido que as concepções de residência pedagógica e/ou docente delineadas nos Projetos de Lei do Senado (PLS) pressupunham a formação subsequente à formação inicial de docentes, enquanto o PRP/CAPES representou a primeira instância, no âmbito federal, a introduzir a perspectiva de formação docente no estágio inicial de sua formação profissional.

No que concerne aos resultados da revisão da literatura, é notável que as pesquisas examinadas estavam primordialmente focadas na imperativa necessidade de elucidar os efeitos e/ou contribuições dos programas destinados a promover a formação inicial dos docentes. Ademais, tais investigações também destacaram a relevância de incorporar a vivência dos indivíduos como um elemento crucial para a compreensão desses referidos programas.

Em consonância aos dados da revisão de literatura, a análise documental proporcionou informações substanciais que possibilitaram uma reflexão sobre o processo de concepção e implementação do programa, incluindo o contexto histórico, político, social e a duração desse processo, contribuindo para pudéssemos contextualizar o PRP/CAPES enquanto uma política de formação docente inicial.

É relevante ressaltar que o PRP, sob a supervisão da CAPES, teve sua origem a partir de uma política de formação de professores que foi anunciada pelo MEC em outubro de 2017, denominada Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, sendo concebido durante o período do governo de Dilma Rousseff (2011-2016). No entanto, sua efetiva implementação ocorreu posteriormente, no ano de 2018, sob a administração de Michel Temer (2016-2019).

No decorrer da análise dos editais, foram apresentadas algumas mudanças e permanências. Dentre as permanências em ambos os editais, como objetivos centrais do programa, citamos a defesa da relação universidade-escola, a adequação curricular dos cursos de licenciatura de acordo com as diretrizes da BNCC, o fortalecimento do campo da prática e interligação entre teoria e prática profissional, aprimoramento e foco na prática docente por meio da imersão do licenciando no ambiente escolar. No que diz respeito às alterações realizadas, é importante destacar que uma das mudanças significativas foi a supressão da intenção de reformulação do estágio supervisionado, com base nas experiências obtidas durante o PRP, proposta que estava presente na primeira edição.

No processo de análise dos editais, compreendemos que os objetivos propostos pelo programa, principalmente no que tange ao primeiro edital, foram alvo de diversas críticas e moções de repúdio de entidades educacionais, tais como: a premissa de obrigatoriedade, caso a IES viesse a participar, da necessidade de adequação curricular de acordo com as diretrizes da BNCC. É de conhecimento geral que a estruturação e implementação da base ocorreu de maneira hierarquizada e impositiva, desconsiderando a abordagem dialógica, a colaboração mútua com as IES e, o que é ainda mais preocupante, sem efetivas consultas e debates envolvendo professores e organizações associadas ao âmbito da formação docente, uma vez que visava a interesses mercadológicos.

Outras críticas tecidas sobre o programa residiram na contradição da defesa da sinergia entre teoria e prática, mas o enfático reducionismo posto em ambos os editais limitando a formação docente predominantemente à esfera prática. A

abertura para IES privadas em 2020, devido à baixa adesão ao programa no ano anterior, e a preocupação com a alocação de recursos financeiros públicos para instituições privadas, independentemente de sua natureza administrativa. A redução da quantidade de bolsas ofertadas aos residentes – em 2018 foram 45 mil, em 2020 essa quantidade caiu para 30.096 mil. Visitando o edital nº 24/2022, percebe-se que a quantidade não se altera substancialmente com relação à última edição, mantendo-se com 30.840 mil, no entanto, apenas 15 bolsas são ofertadas para residentes em cada subprojeto. O que vinha de uma constância e mantendo 24 residentes bolsistas, quantidade esta que atendia uma parcela pequena de estudantes da licenciatura, hoje passa a atender uma parcela menor ainda.

Neste cenário, é crucial ressaltar a falta de universalidade nos programas de formação docente inicial, PIBID e PRP/CAPES, uma vez que a ausência de universalização indica que esses programas não são direcionados a todos os estudantes, sendo acessíveis apenas a uma parcela restrita. Adicionalmente, é importante recordar que, antecedendo a implementação do PRP pela CAPES, o PIBID havia experimentado uma série de contingenciamentos orçamentários e enfrentado desmantelamentos por parte do Governo Federal. Em 2018, o PRP foi lançado de forma verticalizada e diretamente vinculado à BNCC, anunciando-se como uma iniciativa “inovadora” que supostamente “modernizaria” o PIBID. No entanto, é relevante observar que, por trás dessas promessas, não houve um incremento nas bolsas disponíveis. Em vez disso, houve uma reconfiguração do montante de bolsas anteriormente destinadas ao PIBID, que já eram escassas, direcionando-as para o PRP/CAPES. Mesmo diante da não universalização do programa PRP/CAPES e contingente irrisório de bolsas, em 2021 houve atraso no pagamento das bolsas, fortalecendo a desvalorização que há tempos acompanha a profissão docente.

De modo a compreender a experiência dos sujeitos que vivenciaram o programa, o último exercício teórico de coleta de dados sobre o PRP/CAPES foi por meio dos dois grupos focais desenvolvidos com as egressas participantes dos editais nº 06/2018 e nº 01/2020.

Na análise dos dados provenientes das discussões dos grupos focais, alguns eixos e categorias foram construídos a partir da narrativa das participantes. Estes elementos já fornecem indícios significativos acerca das experiências que influenciaram suas vivências ao longo do programa, a saber:

- EIXO 1 - Ser professor no curso: Curso e suas disciplinas e Outras vivências a partir no curso.
- EIXO 2 - Experiências como residente no PRP/CAPES: Choque de realidade, Vivência do planejamento da regência e Acolhimento da escola-campo.
- EIXO 3 - Formação Docente no PRP/CAPES: Momentos de estudos e aprofundamentos e Contribuições formativas a partir do contato com a escola-campo.
- EIXO 4 - Avaliação das residentes sobre o PRP/CAPES: Fragilidades do PRP/CAPES e Potencialidades do PRP/CAPES.

A partir das análises, constatou-se que as participantes enfatizaram que os momentos durante sua formação acadêmica, nos quais se sentiram mais conectadas com a identidade de professora pedagoga e com o espaço escolar, ocorreram em espaços e atividades a partir do curso, ou seja, externas ao currículo pedagógico delineado pela instituição de ensino, como PIBID, Estágios Remunerados, PRP/CAPES, CELIJ e CPIDES. Uma parcela limitada das participantes enfatizou vivências relacionadas ao próprio curso que as aproximaram da perspectiva de professora e do ambiente escolar. Todavia, dentre essas poucas experiências, as disciplinas de estágio supervisionado se destacaram como espaços significantes para o aprimoramento da formação docente e a aproximação com a prática profissional. Contudo, essas participantes ressaltaram a insuficiência dessas disciplinas para uma compreensão da totalidade do contexto escolar, uma vez que, de acordo com suas vivências, a efetiva integração entre teoria e prática se mostrava deficitária.

É importante salientar que a apreensão da totalidade da escola e da profissão docente emergiu no discurso das participantes entrevistadas, particularmente quando estas experienciaram o estágio supervisionado no contexto da Gestão Pedagógica e nos programas PIBID e PRP/CAPES. Tais espaços representaram oportunidades singulares que lhes conferiram uma perspectiva substancialmente mais ampla e aprofundada da dinâmica da escola e da profissão docente, diferente das experiências vivenciadas nas disciplinas de estágio supervisionado.

As participantes da pesquisa apontaram para a indissociabilidade da unidade teoria e prática, uma vez que não há prática sem teoria e não há teoria sem prática.

Parece-nos que o sentimento de proximidade com a profissão docente está intimamente relacionado aos momentos em que elas puderam vivenciar a práxis pedagógica, ou seja, quando conseguiram estabelecer uma relação significativa entre o conhecimento teórico e sua aplicação prática, e vice-versa. Essa integração entre teoria e prática se mostrou ser crucial para que elas se sentissem verdadeiramente conectadas com a profissão docente.

No que tange as experiências que marcaram a vivência das participantes, o choque de realidade se apresenta como uma delas, proporcionado por meio da imersão que o programa proporciona. Isso propiciou uma vivência que as fez deparar-se com a complexidade e as demandas inerentes ao ambiente escolar. Antes dessa imersão, tais participantes careciam de uma compreensão abrangente do contexto escolar e do trabalho docente. A experiência de frequentar a escola de maneira regular, semanalmente, ao longo de um ano, acompanhando a dinâmica do espaço escolar, a atuação do professor regente e o progresso dos estudantes, desencadeou uma profunda transformação nas egressas, conferindo-lhes uma nova perspectiva sobre a realidade escolar que previamente não haviam experimentado.

O planejamento e desenvolvimento das regências igualmente foram objeto de expressivo destaque por parte das participantes, uma vez que se constatou a presença de uma dinâmica de trabalho coletivo e colaborativo na concepção e implementação das atividades pedagógicas. Tal abordagem concernente ao planejamento, desenvolvimento e avaliação revelou-se substancialmente distinta daquela observada no âmbito da disciplina de estágio, caracterizando-se pela ausência de um intercâmbio tão significativo entre o estagiário e o professor regente, em contrapartida ao que é comumente verificado em programas como o PIBID e o PRP/CAPES. Cabe ressaltar que, em contraste com a estrutura do projeto implementado em 2018, no qual os coordenadores pedagógicos das escolas desempenharam o papel de preceptores, em 2020, os preceptores passaram a ser os próprios professores regentes das salas de aula que os residentes acompanhavam de forma direta. Esse ajuste representou uma distinção significativa, uma vez que possibilitou que o estudante colaborasse e se desenvolvesse em estreita parceria com o professor regente.

Outras experiências que marcaram as vivências das participantes foram o misto de sensações e sentimentos no contato inicial com a escola-campo, como a esperança de poderem ir até as escolas, o medo e a ansiedade pelo novo, uma vez

que era uma das primeiras experiências concretas em sala de aula (mesmo que no formato remoto). O acolhimento da escola-campo como um ponto de destaque emergiu, principalmente da narrativa das participantes de 2018.

Ao analisar as narrativas das participantes, são perceptíveis contribuições formativas substanciais no processo formativo enquanto professoras. Elas enfatizaram a relevância dos momentos de estudo e aprofundamento, que ocorreram em colaboração com seus pares, orientadores e preceptores. Estes momentos foram considerados essenciais para o seu processo formativo, proporcionando-lhes uma base sólida que integra teoria e prática. As participantes ressaltaram que, por meio desses estudos e aprofundamentos, foram capazes de articular a relação entre a teoria e a prática. Outro ponto de destaque são as contribuições formativas a partir do contato com a escola-campo. Ressaltaram que as contribuições do programa para seu processo formativo estavam concentradas no aprimoramento de seu repertório teórico, possibilitando-lhes estabelecer uma sólida base de integração entre a teoria e a prática. Em outras palavras, o programa proporcionou o espaço no qual a prática pedagógica efetivamente se concretizou, ou seja, a escola foi o espaço no qual a práxis pedagógica se efetivou.

As diversas experiências vivenciadas pelas participantes evidenciaram a capacidade do PRP/CAPEs de contribuir de forma significativa para uma boa formação docente. No entanto, esse resultado é inerentemente subjetivo e está intrinsecamente ligado à organização do programa, às parcerias estabelecidas e à necessidade de uma maior valorização da formação inicial. Temos uma dimensão maior dessa subjetividade quando olhamos para o eixo de análise “Avaliação das residentes sobre o PRP/CAPEs”, no qual as participantes ressaltam fragilidades e potencialidades. No que concerne ao primeiro aspecto, as participantes sublinharam a significativa complexidade em gerenciar os grupos de trabalho, visto que houve uma notável carência de envolvimento e comprometimento por parte dos residentes que integravam o projeto nas atividades do programa. Outra situação destacada pelas participantes foi a ausência de comprometimento por parte de um dos docentes orientadores, o que acarretou em dificuldades e prejuízos ao desenvolvimento do projeto na escola-campo, ocasionando um sentimento de desmotivação e desânimo. Outro aspecto destacado pelas participantes foi a sobrecarga decorrente das demandas do programa, juntamente com o fato de que a

bolsa de apoio, na época mantida no valor de R\$ 400,00, revelava-se insuficiente em relação ao volume de atividades requeridas.

No decorrer da fala das participantes, tornou-se aparente uma fragilidade relativa à dimensão da coletividade, indicando uma ausência de ênfase no trabalho colaborativo no contexto do estágio supervisionado, o que, por sua vez, traz obstáculos para o processo de formação. Nesse contexto, é relevante recordar as observações de Nóvoa (2019) enfatizando que a formação de um educador não se concretiza de maneira isolada, mas sim através da interação e colaboração no âmbito coletivo.

Inicialmente, nosso intento estava estritamente focado na análise das experiências das participantes no âmbito do programa PRP/CAPES. À medida que as participantes compartilhavam suas experiências nos grupos focais, tornou-se notável a urgente necessidade de (re)avaliar o estágio, em virtude da ausência de elementos essenciais que deveriam constituir sua estrutura, tais como a parceria entre a universidade e escola que recebe os estudantes, bem como a ênfase no trabalho coletivo. Isso nos conduz a ressaltar a importância de promover uma reflexão profunda e uma revisão por parte do programa de Licenciatura em Pedagogia acerca dessa questão emergente, uma vez que não há dissociabilidades entre o teórico e o prático (Pimenta, 2011).

Conforme afirma Pimenta (2011), os estudos e pesquisas evidenciam a precariedade dos estágios, dado que nos assusta, visto que as problemáticas e fragilidades envolvendo o estágio supervisionado acompanham a formação de professores há tempos e se repetem ano após ano em diversas instituições formadoras. As narrativas das participantes dos grupos focais, por exemplo, nos apresentam um curso excessivamente acadêmico e frágil no campo da unidade teoria e prática.

Os estágios, originalmente concebidos como ambientes de apoio para o aprimoramento da competência técnica do futuro professor, transformam-se, por vezes, em espaços isolados, dissociados da didática e do currículo de formação (Pimenta, 2011). Tornam-se, em essência, procedimentos meramente burocráticos que frequentemente se limitam à observação. Questões estas, de distorção dos estágios, são evidenciadas quando as participantes mencionam que a ideia que se tem quando chega um estudante da Unesp para realizar estágio na instituição é “lá

vem o unespiando com o caderninho”, ou seja, com o “caderninho” para anotar tudo que estou fazendo de “errado” que a professora faz em sala de aula.

Tanto Pimenta (2011) como Freitas (1992) apontam que não se trata de “mais prática e menos teoria”. “[...] a questão não é aumentar a prática em detrimento da teoria ou vice-versa - o problema consiste em adotarmos uma nova forma de produzir conhecimento no interior dos cursos de formação do educador” (Freitas, 1992, p. 96).

Complementando, de acordo com narrativas das participantes, e também com base em minha própria experiência como egressa do mencionado curso, os estágios supervisionados se caracterizam por uma dinâmica na qual o estudante se desloca e atua de forma individualizada na escola que o recebe, em contraste com o envolvimento em projetos e programas, como o PIBID e o PRP/CAPES, os quais se integram a um coletivo e estabelecem uma presença reconhecida na escola. A instituição de ensino tem ciência da presença desse grupo de estudantes dentro de suas instalações, isso contrasta com uma preeminente solidão vivida nos estágios supervisionados.

É evidente que as experiências vivenciadas pelas participantes durante o curso foram marcantes. Contudo, quando questionadas em quais momentos durante a graduação se sentiram mais próximas da docência e do “ser professor”, apontam para experiências e vivências fora do currículo do curso. É notável a observação de que a apreensão da totalidade da escola e da profissão docente emerge no discurso das participantes entrevistadas, particularmente quando estas experienciaram o estágio supervisionado no contexto da Gestão Pedagógica e nos programas PIBID e PRP/CAPES. Tais ocasiões representaram oportunidades singulares que lhes conferiram uma perspectiva substancialmente mais ampla e aprofundada da dinâmica da escola e da profissão docente. Embora haja debates sobre o papel do professor no espaço escolar público e o papel da escola, a fala das participantes sugeriram e apontaram que o curso de Licenciatura em Pedagogia ainda não consegue proporcionar uma integração completa da realidade do ambiente escolar nos diálogos acadêmicos, gerando nelas um sentimento de desconexão em relação à sua futura prática profissional.

Nesse sentido, nos suscita uma pergunta: como aproximar o curso de Licenciatura da FCT/Unesp dos profissionais da educação que atuam nas escolas públicas de Educação Básica? Como trazer esses profissionais para dentro da

universidade? Essas questões destacam a necessidade de promover uma maior interação e troca de saberes entre a academia e a prática profissional, de modo a enriquecer a formação dos futuros educadores e garantir uma abordagem mais realista e alinhada com as demandas da escola pública. Medidas como parcerias e projetos, participação em atividades extracurriculares e espaços de diálogos são fundamentais para aproximar a formação acadêmica da realidade das salas de aula e, assim, fortalecer a formação inicial dos professores.

Ao finalizar nossa pesquisa consideramos pertinente e necessário um olhar mais atento para os cursos de formação em Licenciatura em Pedagogia, de modo a (re)pensar a unidade teoria e prática e sua indissociabilidade na formação e profissão docente, uma vez que não existe prática sem teoria e teoria sem a prática. Outras questões que suscitamos como pertinentes para pesquisas futuras foram: de que maneira o PRP/CAPES contribui para a reflexão acerca das disciplinas de estágio nos currículos dos cursos de licenciatura em Pedagogia? Esse questionamento se sustenta na constatação recorrente, expressa pelas participantes ao longo das discussões nos grupos focais, de que o PRP/CAPES foi um dos espaços em que elas tiveram a oportunidade de efetivamente vivenciar a prática docente. Seria a dimensão coletiva proporcionada pelo programa? Seria a parceria entre universidade e escola? Seriam as bolsas remuneradas, mesmo com valores irrisórios? Seriam os momentos formativos desenvolvidos na universidade?

Acreditamos que um possível caminho a trilhar para (re)pensar os estágios e continuar melhorando os próximos projetos do PRP/CAPES é a construção coletiva. O propósito reside em fomentar a reflexão sobre a possibilidade de estabelecer uma sinergia entre a realidade da escola de Educação Básica pública no cenário atual e a experiência de estágio que a universidade pode proporcionar. De que forma? Inicialmente nos questionando: a universidade pensa o estágio e o constrói, mas esse modelo de estágio está em diálogo com as demandas da escola pública? Qual é a escola que temos hoje? Quais estudantes temos hoje? Talvez o que nos falte seja a necessidade em deixar para trás a história da universidade ir à escola com um estágio pronto e acabado. Talvez o que nos falte seja a necessidade de trilhar o caminho inverso: ir à escola. Findar parcerias. Buscar as insuficiências, as suficiências e potenciais e assim pensar o estágio de forma colaborativa, compreendendo que o estágio surge de uma prática (ou deveria surgir), prática esta que pode ser encontrada no campo profissional (ou parte dela). Caso contrário, só

estaremos reproduzindo o que nos acontece diariamente na universidade: chegam projetos aos montes, mas pouco conhecem ou nada conhecem da realidade na qual estamos inseridos. E o estudante, em processo de formação, só será mais um entre os tantos outros estagiários no espaço escolar, cumprindo suas atividades burocráticas de estágio como preenchimentos de fichas e assinaturas.

Em resumo, qual o sentido em chegar às escolas com uma proposta de estágio verticalizada que não teve participação alguma de nenhum dos sujeitos, inclusive daquele que está ali realizando o estágio supervisionado? Onde fica a formação nesse processo todo? O objetivo é construir e fortalecer a unidade teoria e prática desde a base do estágio, ou seja, desde seu alicerce, tomando como exemplo, por exemplo, o estágio proporcionado pela residência da UNIFESP de Guarulhos. A finalidade é contribuir de maneira efetiva para o aprimoramento desse ambiente educacional, a escola, em vez de limitar a utilização dos seus espaços unicamente como um espaço para o cumprimento de requisitos burocráticos de carga horária de estágio, conforme previsto nos documentos normativos oficiais.

O PRP/CAPES está longe de ser um modelo de formação docente inicial. Está mais distante ainda de ser um programa inovador que modernizaria isto ou aquilo. É imprescindível lembrar que o PRP/CAPES foi concebido e executado como um componente integral de uma política pública voltada para a formação inicial de professores, sem necessariamente levar em consideração as preexistentes experiências de diferentes modelos de residência pedagógica que já haviam sido implementados Brasil afora. É importante retomar que seus documentos possuem como objetivo a efetiva implementação da BNCC, sem contar a falta de igualdade de acesso para todos os estudantes, a inadequação do valor da bolsa frente às demandas do mundo capitalista, e a dicotomia entre teoria e prática. Mas, para essas participantes, ele foi um espaço formativo de qualidade, no qual puderam ter proximidade com a realidade da escola de Educação Básica pública e com o dia a dia da profissão docente.

REFERÊNCIAS

ABRUCIO, Luiz Fernando. Bolsonarismo e Educação: quando a meta é desconstruir uma política pública. In: AVRITZER, Leonardo; KERCHE, Fábio; MARONA, Marjorie (org.). **Governo Bolsonaro**: retrocesso democrático e degradação política. Belo Horizonte: Editora autêntica, 2021.

AGUIAR, Márcia Angela da Silva. Reformas conservadoras e a “nova educação”: orientações hegemônicas no MEC e no CNE. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 40, p. 1-24, 2019. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/fdCK8QDyRGNwBFWKsMYtvFv/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 8 jul. 2023.

ALMEIDA, Marcila de. **Residência pedagógica**: as representações docentes dos licenciandos em história a partir da música. 2020. Dissertação (Programa de Pós-Graduação Profissional em Formação de Professores - PPGFP) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2020. Disponível em:

<http://tede.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/tede/3653>. Acesso em: 12 maio 2021.

ANDES (Sindicato Nacional). **Nota da diretoria do Andes-Sindicato Nacional sobre o Programa da Residência Pedagógica**. 18 de jan. de 2019. Disponível em: <https://www.andes.org.br/conteudos/nota/nota-sobre-o-programa-de-residencia-pedagogica1>. Acesso em: 8 jul. 2023.

ANPED. **Entidades se posicionam contrárias à padronização e controle impostos pelo Programa de Residência Pedagógica! Não à BNCC!** 6 de março de 2018. Disponível em:

https://anped.org.br/sites/default/files/images/manifesto_programa_residencia_pedagogica.pdf. Acesso em: 8 jul. 2023.

ANPED. **Manifestação das entidades educacionais sobre a política de formação de professores anunciada pelo MEC**. 20 de out. de 2017. Disponível em:

<https://www.anped.org.br/news/manifestacao-das-entidades-educacionais-sobre-politica-de-formacao-de-professores-anunciada>. Acesso em: 8 jul. 2023.

APIESP. **APIESP publica nota de repúdio pelo atraso no pagamento das bolsas RP e PIBID**. 26 out. 2023. Disponível em: <https://www.unioeste.br/portal/central-de-noticias/58340-apiesp-publica-nota-de-repudio-pelo-atraso-no-pagamento-das-bolsas-rp-e-pibid>. Acesso em: 8 jul. 2023.

ARAÚJO, Osmar Hélio Alves; MARTINS, Elcimar Simão. Estágio curricular supervisionado como práxis: algumas perguntas e possíveis respostas. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 28, n. 1, p. 191-203, jan. 2020. ISSN 1982-9949. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/12902>. Acesso em: 8 jul. 2023.

BBC NEWS BRASIL. **O histórico de polêmicas de Carlos Alberto Decotelli, que não será ministro da Educação**. BBC NEWS Brasil, 2020. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-53242665>. Acesso em: 2 fev. 2022.

BBC NEWS BRASIL. **Weintraub na reunião: 'Por mim, botava esses vagabundos na cadeia. Começando no STF'**. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=8GSbpXMSDq4&ab_channel=BBCNewsBrasil. Acesso em: 28 de mai. 2023.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Portaria nº 259, de 17 de dezembro de 2019**. Dispõe sobre o regulamento do Programa de Residência Pedagógica (PRP) e do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/19122019-portaria-259-regulamento-pdf>. Acesso em: 8 jul. 2023.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Portaria GAB nº 38, de 28 de fevereiro de 2018**. Institui o Programa de Residência Pedagógica. 2018b. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/28022018-portaria-n-38-institui-rp-pdf>. Acesso em: 8 jul. 2023.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Edital nº 06/2018 Programa de Residência Pedagógica Retificado**. 2018a. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/27032018-Edital-6-Residencia-Pedagogica-Alteracao-II.pdf>. Acesso em: 8 jun. 2023.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Edital nº 01/2020 Programa de Residência Pedagógica Retificado**. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/06012020-edital-1-2020-residencia-pedagogica-pdf>. Acesso em: 8 jun. 2023.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Portaria CAPES nº 206, de 21 de outubro de 2011**. Dispõe sobre o apoio à execução do Programa Residência Docente no Colégio Pedro II. Disponível em: <https://www.normasbrasil.com.br/norma/portaria-206-2011-231356.html>. Acesso em: 8 jul. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2021**. Divulgação dos resultados. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2021/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2021.pdf. Acesso em: 8 jul. 2023.

BRASIL. **Projeto de Lei do Senado nº 227, de 2007**. Acrescenta dispositivos à Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para instituir a residência educacional a professores da educação básica. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=4781776&ts=1594012052836&disposition=inline>. Acesso em: 8 jul. 2023.

BRASIL. **Projeto de Lei do Senado nº 284, de 2012**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a residência pedagógica para os professores da educação básica. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=4600002&ts=1594010215093&disposition=inline>. Acesso em: 8 jul. 2023.

BRASIL. **Projeto de Lei do Senado nº 5054, de 2016**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a residência pedagógica para os professores da educação básica.

Disponível em:

https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1453097.

Acesso em: 8 jul. 2023.

BRASIL. **Projeto de Lei do Senado nº 6, de 2014**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a residência pedagógica para os professores da educação básica. Disponível em:

<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/115998>. Acesso em:

em: 27 nov. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752. Acesso em:

25 nov. 2021.

CARA, Daniel. **A educação em marcha à ré**. Jornal Extraclasse. Disponível em:

<https://www.extraclasse.org.br/geral/2017/05/a-educacao-em-marcha-a-re/>. Acesso em:

em: 8 jul. 2023.

CELLARD, A. A Análise Documental. In: POUPART, J. et al. (org.). **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 295-316. Disponível em:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4941227/mod_resource/content/0/Ana%CC%81lise%20documental_Cellard.pdf. Acesso em: 8 jul. 2023.

CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais:

evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, 2003, v. 16, n. 2, p. 221-

236. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/374/37416210.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2023.

COLÉGIO PEDRO II. Campus Guarulhos. **Edital nº 14/14/2023 do Programa de Residência Docente (PRD)**. Pró-Reitoria de Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura (PROPGPEC). 2023. Disponível em:

http://dhui.cp2.g12.br/dhui_arquivos/ano_2023/certame_0406/oferta_0452/EDITAL_n_142023_PRD_22maio_1.pdf. Acesso em: 8 jul. 2023.

COLÉGIO PEDRO II. Campus Guarulhos. **Manual do Professor Residente (PRD – 2022)**. Pró-Reitoria de Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura (PROPGPEC). 2022. Disponível em:

<https://www.cp2.g12.br/blog/prdcp2/files/2023/01/Manual-do-Residente-2022.pdf>. Acesso em: 8 jul. 2023.

COSTA, Carolina Caporal Dantas; GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira. A

residência pedagógica e o pragmatismo na formação docente. **Revista de estudios y experiencias en educación**, Concepción, v. 19, n. 41, p. 307- 321, dic. 2020.

Disponível em: https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-51622020000300307&script=sci_arttext&tlng=en. Acesso em: 8 jul. 2023.

COSTA, Renata Monteiro da; VENTURA, Paula Patrícia Barbosa. Contribuições do Programa Residência Pedagógica para a formação inicial de Licenciandos em Matemática. **Research, Society and Development**, 1 ago. 2020, v. 9, n. 8. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/6629/5995>. Acesso em: 8 jun. 2023.

CRUZ NETO, Otávio; MOREIRA, Marcelo Rasga, SUCENA, Luiz Fernando. **Grupos Focais e Pesquisa Social Qualitativa**: o debate orientado como técnica de investigação. Encontro da Associação Brasileira de Estudos Populacionais, XIII, Ouro Preto, 4 a 8 de novembro de 2002. Disponível em: www.abep.nepo.unicamp.br/docs/anais/pdf/2002/com_JUV_PO27_Neto_textos.pdf. Acesso em: 6 de fev. 2006.

CUNHA, Ana Beatriz de Souza; RODRIGUES, Anthony Renan Brum; BENITES, Leonardo Barboza; CAMPOS, Maria Eduarda Castelhana de; REHERMANN, Sindje Rayane da Silva; TAHA, Marli Spat; MELLO, Elena Maria Billig. Programa Residência Pedagógica: reflexões sobre a etapa de ambientação em uma escola-campo. **Research, Society and Development**, 1 out. 2020, v. 9, n. 10. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/download/8300/7920/124319>. Acesso em: 8 jun. 2023.

EXECUTIVA NACIONAL DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA. **Nota Anfope**: Em defesa do PIBID e do Programa Residência Pedagógica. 8 de nov. de 2021. Disponível em: <https://exnepeblog.wordpress.com/2021/11/08/nota-anfope-em-defesa-do-pibid-e-do-programa-residencia-pedagogica/>. Acesso em: 8 jul. 2023.

EXECUTIVA NACIONAL DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA. **Nota de Centros Acadêmicos de MS contra o atraso das bolsas de PIBID e Residência Pedagógica**. 20 de out. 2021. Disponível em: <https://exnepeblog.wordpress.com/2021/10/20/nota-de-centros-academicos-de-ms-contra-o-atraso-das-bolsas-de-pibid-e-residencia-pedagogica/>. Acesso em: 8 jul. de 2023.

FARIA, Juliana Batista. **O naufrágio, o baile e a narrativa de uma pesquisa**: experiências de formação de sujeitos em imersão docente. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-BA8PTQ>. Acesso em: 12 abr. 2021.

FARIA, Juliana Batista; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Residência pedagógica: afinal, o que é isso? **Revista de Educação Pública**, v. 28, n. 68, p. 333- 356, maio/ago. 2019. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/8393>. Acesso em: 8 jul. 2023.

FINCO, Daniela. GARRUTTI, Érica Aparecida. Residência Pedagógica e Formação Docente em Educação Infantil: um laboratório do pensamento reflexivo. **Revista**

Contexto & Educação, n. 120, 2023. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/12666>. Acesso em: 8 jul. 2023.

FREITAS, Angelita Carvalho de Oliveira de; ROSTAS, Márcia Helena Sauaia Guimarães; TEIXEIRA, Rafael Montoito. Uma breve análise sobre o estágio remunerado: ato educativo ou força de trabalho precarizada? **Revista Educar Mais**, 2020, v. 4, n. 2. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/educarmais/article/viewFile/1921/1573>. Acesso em: 7 ago. 2023.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GIGLIO, Celia Maria Benedicto. Residência pedagógica. Circulação de ideias, modelos e apropriações na formação de professores. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 12, n. 25, p. 13-30, 2020. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/439>. Acesso em: 8 jul. 2023.

GIGLIO, Celia Maria Benedicto; LUGLI, Rosario Silvana Genta. Diálogos pertinentes na formação inicial e continuada de professores e gestores escolares. A concepção do Programa de Residência Pedagógica na UNIFESP. **Caderno de Educação**, n. 46 (2013). Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/4173>. Acesso em: 8 jul. 2023.

GOMES, Alberto Albuquerque. Apontamentos sobre a pesquisa em educação: usos e possibilidades do grupo focal. **EccoS- Revista Científica**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 275-290, jul./dez. 2005.

GUIMARÃES, Valter S. **Saberes docentes e identidade profissional**: a formação de professores na Universidade Federal de Goiás. 2001. 204 f. São Paulo. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

HORII, Cristina Leika. **Um estudo da residência médica para a compreensão da formação continuada de professores**. 2013. Dissertação (Mestrado em Ensino de Física) - Ensino de Ciências (Física, Química e Biologia), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/81/81131/tde-10042014-195851/publico/Cristina_Leika_Horii.pdf. Acesso em: 8 jul. 2023.

INSTITUTO FEDERAL DA BAHIA. **Nota de Repúdio**: Atraso no pagamento das bolsas PIBID/RP. 27 de out. de 2021. Disponível em: <https://portal.ifba.edu.br/notas-comunicados/nota-de-repudio-2013-atraso-no-pagamento-das-bolsas-pibid-rp>. Acesso em: 8 jul. 2023.

JESUS, S. N. de. **Perspectivas para o bem-estar docente**. Uma lição de síntese. Porto: ASA, 2002.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003. Disponível em: https://docentes.ifrn.edu.br/olivianeta/disciplinas/copy_of_historia-i/historia-ii/china-e-india/at_download/file. Acesso em: 18 jun. 2023.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. Katál**, Florianópolis, v. 10 n. esp. p. 37-45, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/HSF5Ns7dkTNjQVpRyvhc8RR/?lang=pt>. Acesso em: 8 jul. 2023.

MARTINS, Edna; MORETTI, Vanessa Dias. A Residência Pedagógica da Universidade Federal de São Paulo: rompendo a dicotomia teoria/prática na Formação de Professores. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 8, n. 40, 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/4177>. Acesso em: 8 jul. 2023.

MATTOS, Francisco.; MARQUES, Jorge; MARTINS, Aira Suzana Ribeiro. O Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II: Histórico E Perspectivas. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 12, n. 25, p. 43–52, 2020. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/428>. Acesso em: 8 jul. 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; NETO, Otávio Cruz; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. Disponível em: https://cursosextensao.usp.br/pluginfile.php/300166/mod_resource/content/1/MC2019%20Minayo%20Pesquisa%20Social%20.pdf. Acesso em: 18 jun. 2023.

MONTEIRO, Jorge Henrique de Lima et al. O Programa Residência Pedagógica: dialética entre a teoria e a prática. **HOLOS**, [S.l.], v. 3, p. 1-12, maio 2020. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/9545>. Acesso em: 4 mar. 2021.

MOREIRA, Ana Paula.; PASSOS, Marinez Meneghello. Para licenciandos em Matemática participantes do Programa Residência Pedagógica: o que é formação de professores? **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 10, p. 1-16, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/23813>. Acesso em: 8 jul. 2023.

MOREIRA, Walter. **Revisão de Literatura e Desenvolvimento Científico: conceitos e estratégias para confecção**. Janus, Lorena, 2004. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/19/o/Reviso_de_Literatura_e_desenvolvimento_cientifico.pdf. Acesso em: 8 jul. 2023.

NÓVOA, António. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 44, n. 3, 2019. Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/84910>. Acesso em: 9 jul. 2023.

PANIAGO, Rosineide Nogueira; SARMENTO, Teresa.; ROCHA, Simone Albuquerque. D. O pibid e a inserção à docência: experiências, possibilidades e dilemas. **Educação em Revista**, v. 34, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/Hdww8wDVHXvgbvFWPBrNkph/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 jul. 2023.

PANIZZOLO, Claudia; GOMES, Marineide de Oliveira. As tramas da Formação de Professores de Educação Infantil no Programa de Residência Pedagógica (Pedagogia). **E-Curriculum**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 889-910, abr. 2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-38762020000200889&lng=pt&nrm=iso. Acessos em: 26. jul. 2023.

PIANA, Maria Cristina. **A construção do perfil do assistente social no cenário educacional** [online]. A pesquisa de campo. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 233 p. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/vwc8g/pdf/piana-9788579830389-06.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2023.

PIMENTA, Selma Garrido e LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2012.

POLADIAN, Marina Lopes Pedrosa. **Estudo sobre o Programa de Residência Pedagógica da UNIFESP: uma aproximação entre Universidade e Escola na formação de professores**. 2014. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/16141>. Acesso em: 12 maio 2021.

PORTELINHA, Ângela Maria Silveira; BORSSOI, Berenice Lurdes; NEZ, Egeslaine de. O estágio remunerado no curso de pedagogia: experiência com o trabalho docente. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, Mossoró, v. 8, n. 27, out./2022. Disponível em: [https://periodicos.apps.uern.br/index.php/RECEI/article/view/4220/3335%20Comentado%20\[C4R3\]:%20COLOCAR](https://periodicos.apps.uern.br/index.php/RECEI/article/view/4220/3335%20Comentado%20[C4R3]:%20COLOCAR). Acesso em: 7 ago. 2023.

PRADO, Beatriz Martins dos Santos. **Programa de residência pedagógica/CAPEs: formação diferenciada de professores em cursos de pedagogia?** 2020. 312 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Católica de Santos, Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação, 2020. Disponível em: <https://tede.unisantos.br/handle/tede/6241>. Acesso em: 12 maio de 2021.

PRADO, Beatriz Martins dos Santos; GOMES, Marineide de Oliveira. Programa de Residência Pedagógica/CAPEs: uma boa ideia pedagógica? **Revista eletrônica Pesquiseduca**. [S. l.], v. 13, n. 32, p. 1243-1261, 2022. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1140>. Acesso em: 26 jul. 2023.

REIS JÚNIOR, Leandro Passainho; CARDOSO, Maria Gorete Rodrigues. O

Programa Residência pedagógica e a aproximação com a docência em Biologia: vivências, desafios e possibilidades. **Revista da Faculdade de Educação** (Universidade do Estado de Mato Grosso), v. 34, n. 2, p. 101-120, jul/dez. 2020. Periódicos UNEMAT (Revista da Faculdade de Educação/REVISTA FAED). Disponível em: <https://doaj.org/article/d8cadfa490b74dde978b8bed8bceb826>. Acesso em: 8 jul. 2023.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atualizada. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Francisco Ariel dos Santos; TELES, Glauciana Alves; LINS JR., Glauciana Alves. O Programa Residência Pedagógica e a formação inicial dos professores de Geografia. **Revista Geotemas**, Pau dos Ferros, v. 10, n. 3, p. 161–177, 2020. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/GEOTemas/article/view/2781>. Acesso em: 8 jul. 2023.

SILVA, Karlliny Martins da. **O papel da escola pública a partir das vozes dos professores: isto e/ou aquilo?** Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciência e Tecnologia (FCT), Presidente Prudente/SP, 2019. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/181005/silva_km_me_prud.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 8 jul. 2023.

SILVA, Katia Augusta Curado Pinheiro da; CRUZ, Shirleide Pereira. A Residência Pedagógica na formação de professores: história, hegemonia e resistências. **Momento: diálogos em educação**, v. 27, n. 2, p. 227-247, mai./ago, 2018. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/8062>. Acesso em: 8 jul. 2023.

SILVA, Nathalya Marillya de Andrade. **O conceito de natureza a partir das representações sociais dos participantes da residência pedagógica**. 2019. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática - PPGECEM) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2019. Disponível em: <http://tede.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/tede/3344>. Acesso em: 12 maio de 2021.

SILVEIRA, Denise, Tolfo; CÓRDOVA Peixoto Fernanda. A pesquisa Científica. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo Silveira (org). **Métodos de pesquisa. Edição**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/cursopqdr/downloadsSerie/derad005.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2023.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE FÍSICA. **SBF apoia bolsistas do PIBID e RP que estão com recebimento de bolsas atrasados**. 26 de out. de 2021. Disponível em: <https://sbfisica.org.br/v1/sbf/sbf-apoia-bolsistas-do-pibid-e-rp-que-estao-com-recebimento-de-bolsas-atrasados/>. Acesso em: 8 jul. 2023.

UCZAK, Lucia Hugo; BERNARDI, Liane Maria; ROSSI, Alexandre José. O governo Temer e a asfixia dos processos de democratização da educação. **Educação**, Santa

Maria, v. 45, p. 1-23, 2020. Disponível em:
<https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/33740>. Acesso em: 8 jul. 2023.

UNIFESP. Campus Guarulhos. **Manual do Programa de Residência Pedagógica**. Pró-Reitoria de Graduação. EFLCH – Escola de Filosofia e Ciências Humanas. Guarulhos, 2020b. Disponível em:
https://www.unifesp.br/campus/gua/images/Resid_Pedag/MANUAL_PRP_ATUALIZA_DO_2020.pdf. Acesso em: 12 abr. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. **Processo seletivo do Programa de Residência Docente Edital nº 01/2022**. Disponível em:
https://www2.ufjf.br/copese/wp-content/uploads/sites/42/2022/01/01_EditalResidenciaDocente2022.pdf. Acesso em: 8 jul. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. **Resolução nº 138/2018**. Regulamenta o Programa Residência docente da Universidade Federal de Juiz de Fora. Disponível em: https://www2.ufjf.br/copese/wp-content/uploads/sites/42/2018/12/RES_138.2018-Resid%C3%Aancia-Docente.pdf. Acesso em: 8 jul. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS. **Nota de Repúdio**: Atraso no pagamento das bolsas do PIBID e do Residência Pedagógica. Disponível em:
<https://wp.ufpel.edu.br/residenciapedagogica/2021/10/14/nota-de-repudio-atraso-no-pagamento-das-bolsas-do-pibid-e-do-residencia-pedagogica/>. Acesso em: 8 jul. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS. **Nota do Forpibid-RP sobre atraso das Bolsas**. 14 de out. de 2021. Disponível em:
https://wp.ufpel.edu.br/residenciapedagogica/files/2021/10/Nota_Atraso_Bolsas_Forpibid_RP.pdf. Acesso: 08 jul. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO. **Residência pedagógica**: pioneirismo da Unifesp na formação de professores. 16 Outubro 2015. Disponível em:
<https://www.unifesp.br/noticias-antiores/item/1872-residencia-pedagogica-pioneirismo-da-unifesp-na-formacao-de-professores>. Acesso em: 8 jul. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS. **Programa do Pibid/Ufam emite nota de repúdio por atraso em pagamento de bolsas**. 14 de out. de 2021. Disponível em: <https://ufam.edu.br/ultimas-noticias/3017-programa-do-pibid-ufam-emite-nota-de-repudio-por-atraso-em-pagamento-de-bolsas.html>. Acesso em: 8 jul. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS). **Manifesto da Faculdade de Educação da UFRGS frente à Residência Pedagógica (Edital CAPES 06/2018)**. Conselho da Faculdade de Educação – 04 de abril de 2018. Disponível em:
https://www.ufrgs.br/faced/wpcontent/uploads/2018/04/manifesto_residencia_pedagogica.pdf. Acesso em: 8 jul. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO. **Nota de repúdio**: Atraso

no Pagamento das Bolsas Pibid e Residência Pedagógica. 19 de out. de 2021. Disponível em: <https://www.ufrpe.br/br/content/nota-de-rep%c3%badio-atraso-no-pagamento-das-bolsas-pibid-e-resid%c3%aancia-pedag%c3%b3gica>. Acesso em: 8 jul. 2023.

UOL NOTÍCIAS. Estadão conteúdo. '**Se conseguir colocar o país nos trilhos em 2 anos e meio, já basta', diz Temer**. São Paulo, 4 jul. 2016. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/agencia-estado/2016/07/04/se-conseguir-colocar-pais-nos-trilhos-em-dois-anos-e-meio-ja-basta-diz-temer.htm>. Acesso em: 8 jul. 2023.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. São Paulo: Libertad, 2002. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/mod/folder/view.php?id=2935553>. Acesso em: 31 jul. 2023.

VIEIRA, Bruna Herrera; VASCONCELOS, Gisele Rillo; ENGERS, Patrícia Becker; COPETTI, Jaqueline. Percepções dos professores unidocentes sobre as intervenções do Programa de Educação Física e Residência Pedagógica. **Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento**. v. 9, n. 3, 1 de fevereiro de 2020. Disponível em: <file:///C:/Users/Administrador/Downloads/2480-Article-11434-1-10-20200229.pdf>. Acesso em 8 jun. 2023.

YANNOULAS, Silvia Cristina. (org.) **Trabalhadoras**: análise da feminização das profissões e ocupações. Brasília: Editora Abaré, 2013, p. 137-156.

ANEXOS

Anexo I - Termo de consentimento livre e esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: **“RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: A EXPERIÊNCIA DOS ESTUDANTES DE PEDAGOGIA DA FCT/UNESP DE PRESIDENTE PRUDENTE/SP”**

Nome do (a) Pesquisador (a): Cássia Carolina Piva

Nome do (a) Orientador (a): Profa. Dra. Vanda Moreira Machado Lima

1. **Natureza da pesquisa:** o sra (sr.) está sendo convidada (o) a participar desta pesquisa que tem como finalidade analisar o Programa de Residência Pedagógica (PRP) da CAPES a partir da experiência dos estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia da FCT/Unesp que participaram do edital nº 06/2018 e nº 02/2020 do referido programa.
2. **Participantes da pesquisa:** o número mínimo de participantes é de 6 e o máximo é 12 e a população alvo são estudantes egressos que participaram do programa de PRP/CAPES nos editais nº 06/2018 e nº 02/2020 que concluíram a Licenciatura em Pedagogia na FCT/Unesp e participaram do programa por no mínimo 6 meses;
3. **Envolvimento na pesquisa:** ao participar deste estudo a sra (sr) permitirá que o (a) pesquisador (a) desenvolva um grupo focal.
4. **Sobre as entrevistas:** o grupo focal se aproxima de uma entrevista coletiva, pois centra-se em um ou mais grupos específicos para explorar um tema ou assunto de forma coletiva e não individualizada. A organização do grupo focal pode ser organizada em 5 momentos: 1º Momento: apresentação; 2º Momento: dinâmica inicial e pergunta desencadeadora; 3º Momento: pergunta geradora do grupo focal; 4º Momento: finalização e avaliação do grupo focal e 5º Momento: confraternização.
5. **Riscos e desconfortos:** a participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.
6. **Sigilo sobre a Identidade dos Sujeitos da Pesquisa:** Sua identidade, bem como informações ou qualquer outro meio que porventura possa identifica-lo, serão mantidos em sigilo. Somente o (a) pesquisador (a) e seu (sua) orientador (a) (e/ou equipe de pesquisa) terão conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa.
7. **Confidencialidade dos Dados:** As informações coletadas neste estudo que não forem publicadas na pesquisa não serão divulgadas de qualquer outra forma e os documentos que contiverem tais informações serão destruídos de acordo com as Normas vigentes da CONEP (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa).
8. **Benefícios:** ao participar desta pesquisa a sra (sr.) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo propicie reflexões relevantes sobre a formação docente inicial e os projetos de extensão; bem como possa contribuir com futuros projetos para o Residência Pedagógica no curso; a indissociabilidade entre teoria e prática, na valorização dos estágios como um momento de extrema importância na formação dos/as licenciandos/as; além de valorizar a parceria entre universidade e escola, na qual o pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos, respeitando-se o sigilo das informações coletadas, conforme previsto no item anterior
9. **Pagamento:** a sra (sr.) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação. A sra (sr.) tem liberdade de se recusar a participar e, ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para a sra (sr.). Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone do (a) pesquisador (a) do projeto e, se necessário através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem: Confiro que recebi uma via deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa

Participante da Pesquisa



CÁSSIA CAROLINA PIVA
Programa de Pós-Graduação em Educação
da Faculdade de Ciências e Tecnologia



Prof. Dra. VANDA MOREIRA MACHADO LIMA
Orientadora do Projeto de Pesquisa
Departamento de Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia
Programa de Pós-Graduação em Educação

Pesquisadora: Cássia Carolina Piva, (18) 99779-4783
Orientadora: Prof.^a. Dr.^a. Vanda Moreira Machado Lima, (18) 99707-2636
Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa: Profa. Dra. Edna Maria do Carmo
Vice-Coordenadora: Profa. Dra. Andreia Cristiane Silva Wiezell
Telefone do Comitê: 3229-5315 ou 3229-5526
E-mail cep.fct@unesp.br

Anexo II - Edital nº 06/2018



EDITAL CAPES nº 06/2018
PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA
RETIFICADO

Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes, Fundação Pública no cumprimento das atribuições conferidas pela Lei nº 8.405, de 09 de janeiro de 1992, e pelo Estatuto aprovado pelo Decreto nº 8.977, de 30 de janeiro de 2017, por meio de sua Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB), no uso de suas atribuições, torna pública a seleção de Instituições de Ensino Superior interessadas em implementar Projetos Institucionais de Residência Pedagógica, conforme processo de nº. 23038.001459/2018-36 e de acordo com as normas deste Edital, da Lei nº 8.666 de 21 de junho de 1993, da Lei 9.784, de 29 de janeiro de 1999, da Lei 13.473 de 08 de agosto de 2017, do Decreto 8.752, de 09 de maio de 2016, Resolução CNE/CP nº 02/2015, de 1º de julho de 2015 da Portaria Capes nº 38 de 28 de fevereiro de 2018 e demais dispositivos aplicáveis à matéria.

1.DO OBJETO

1.1O objeto do presente edital é selecionar, no âmbito do Programa de Residência Pedagógica, Instituições de Ensino Superior (IES) para implementação de projetos inovadores que estimulem articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica.

2. DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

2.1O Programa de Residência Pedagógica visa:

I. 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;

II. Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica;

III. 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.

IV. 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).

2.2 Das definições

2.2.1A residência pedagógica é uma atividade de formação realizada por um discente regularmente matriculado em curso de licenciatura e desenvolvida numa escola pública de educação básica, denominada escola-campo.

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.

2.2.2 Na escola-campo, o residente será acompanhado por um professor da educação básica, denominado preceptor.

2.2.3 A orientação do residente será realizada por um docente da IES, denominado docente orientador.

2.2.4 A coordenação do Projeto Institucional de Residência Pedagógica será realizada por um docente da IES, denominado Coordenador Institucional.

2.2.5 Para fins deste edital:

I. Proposta é o conjunto de informações inseridas no formulário eletrônico do SiCapes, conforme indicado no item 8.2, para o processo de seleção da IES;

II. Projeto Institucional de Residência Pedagógica é o documento, organizado na forma do item 9, a ser apresentado à Capes pela IES habilitada na segunda etapa deste edital, na data fixada no cronograma constante no item 7.

III. Uma cota corresponde a 18 parcelas mensais de bolsa.

2.3 Do regime de colaboração

2.3.1 O Programa de Residência Pedagógica será realizado em regime de colaboração, a ser efetivado por meio da formalização de Acordo de Cooperação Técnica (ACT) firmado entre o Governo Federal, por meio da Capes; o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime).

2.3.1.1 A participação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios será formalizada por meio de Termo de Adesão ao ACT, firmado por suas secretarias de educação ou órgão equivalente.

2.3.1.2 A participação das escolas e instituições da rede federal de ensino que ofertam educação básica será efetivada por meio de Termo de Adesão ao ACT, firmado por seu dirigente máximo.

2.3.2 Para efetivar a colaboração, deverá ser organizado o Comitê de Articulação da Formação Docente na Unidade Federativa.

2.3.3 O Comitê de Articulação da Formação Docente de cada Unidade Federativa será responsável pela articulação, acompanhamento e avaliação dos projetos de residência pedagógica desenvolvidos no âmbito de suas redes.

3.DOS RECURSOS ORÇAMENTÁRIOS

3.1.1O recurso destinado ao presente edital será consignado no orçamento da Capes para o exercício de 2018, na Ação 0000 – Concessão de Bolsas de Apoio à Educação Básica, de acordo com o limite orçamentário fixado para o Programa.

3.1.2 Nos exercícios subsequentes, os recursos correrão à conta dos respectivos orçamentos e sua implementação condicionada à existência de dotação orçamentária para o Programa, nos termos da legislação aplicável à matéria.

4.DAS INSTITUIÇÕES PROPONENTES

4.1 Poderão submeter proposta ao presente Edital, as IES:

I. públicas;

II. privadas sem fins lucrativos;



III. IES privadas com fins lucrativos que possuem cursos de licenciatura participantes do Prouni.

4.2 Poderão integrar os projetos institucionais de residência pedagógica os cursos de licenciatura que habilitarem egressos para os seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Língua Inglesa, Língua Espanhola, Matemática, Ciências, Física, Química, Biologia, Geografia, História, Informática, Sociologia e Filosofia, e ainda, os cursos de Pedagogia, Licenciatura Intercultural Indígena e Licenciatura em Educação do Campo.

4.3 São requisitos para a participação das IES:

I. Quando tratar-se de Instituição Federal de Ensino Superior (IFES) e de IES privada - estar credenciada no Sistema de Regulação do Ensino Superior e-MEC e isenta de processo de supervisão, e apresentar, **quando avaliada**, Conceito Institucional (CI) ou Índice Geral de Curso (IGC) igual ou superior a 3;

II. Quando tratar-se de IES estaduais e municipais **que não aderiram ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) do governo federal** - apresentar ato autorizativo de funcionamento expedido pelo órgão de regulação da educação superior de sua **Unidade Federativa e, quando avaliada, o conceito institucional obtido na última avaliação;**

III. Comprometer-se em reconhecer a residência pedagógica para efeito de cumprimento do estágio curricular supervisionado.

4.3.1 São requisitos para o curso de licenciatura:

I. Quando tratar-se de Instituição Federal de Ensino Superior (IFES) e de IES privada - estar devidamente cadastrado no sistema e-MEC, **na situação "em atividade"** e possuir, **quando avaliado**, Conceito de Curso (CC) ou Conceito Preliminar de Curso (CPC) igual ou superior a 3, obtido na última avaliação.

II. **Quando tratar-se de IES estadual e municipal que não aderiram ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) do governo federal** - apresentar os atos formais que comprovem o atendimento de todas as exigências para a oferta das turmas, expedidos pelos órgãos de regulação da educação superior da Unidade Federativa ao qual pertence e, **quando avaliado**, o conceito do curso obtido na última avaliação. Somente poderão participar cursos com conceito considerado suficiente pelo sistema de avaliação ao qual pertencer a IES, obtido na última avaliação.

III. Serem oferecidos na modalidade presencial, exceto quando tratar-se de licenciatura do Sistema Universidade **Aberta** do Brasil (UAB).

5.DO FOMENTO

5.1 A IES que tiver Projeto Institucional homologado na terceira etapa de seleção será apoiada com a concessão de bolsas nas seguintes modalidades:

I. Residente: para discentes com matrícula ativa em curso de licenciatura que tenham cursado o mínimo de 50% do curso ou que estejam cursando a partir do 5º período;

II. Coordenador Institucional: para docente da IES responsável pelo projeto institucional de Residência Pedagógica;

III. Docente Orientador: para o docente que orientará o estágio dos residentes estabelecendo a relação entre teoria e prática;



IV. Preceptor: para o professor da escola de educação básica que acompanhará os residentes na escola-campo.

5.1.1 A IES deverá definir, de forma clara e objetiva no processo seletivo do residente, como o discente comprovará atender ao requisito estabelecido no item 5.1, inciso I.

5.1.2 Para recebimento de bolsas, os discentes e docentes devem atender aos requisitos estabelecidos no item 6 deste edital.

5.1.2.1 Para a IES de que trata o inciso III do item 4.1, as cotas de bolsas do Programa de Residência Pedagógica deverão ser concedidas a discentes bolsistas do Prouni. Havendo cotas remanescentes, estas poderão ser utilizadas por licenciandos não integrantes do Prouni.

5.2 Será disponibilizado um total de 45 mil cotas de bolsa na modalidade de residente.

5.3 A duração máxima das cotas de bolsas concedidas no Programa de Residência Pedagógica é de 18 meses e sua concessão será coincidente com o período de vigência do instrumento firmado entre a IES e a Capes para a formalização do fomento previsto neste edital, não sendo admitido, em qualquer hipótese, pagamento de bolsa após o encerramento dessa vigência.

5.3.1 A IES poderá, a seu critério, fracionar a cota de bolsa nas modalidades de residente, docente orientador e preceptor, desde que previsto no Projeto Institucional, para ampliar as oportunidades de participação de discentes, professores da educação básica e docentes da IES.

5.3.2 O beneficiário de cota de bolsa fracionada fica sujeito aos requisitos e obrigações deste edital, mesmo nos meses em que não receber bolsa.

5.3.3 A atuação sem bolsa nas funções de coordenação institucional, orientação e residência serão consideradas contrapartida da IES, **devendo os participantes atenderem aos requisitos estabelecidos no item 6.**

5.4 A substituição de bolsistas na modalidade de residência pedagógica somente poderá ser realizada por outro residente não bolsista do mesmo subprojeto.

5.4.1 O ingresso de residentes no projeto após o início das atividades do subprojeto deverá ser submetido à avaliação e autorização da Capes.

5.5 Os residentes que concluírem o curso de licenciatura, trancarem matrícula ou se desligarem do curso por qualquer motivo durante a execução do projeto terão a bolsa cancelada, mesmo que tenham concluído a carga horária da residência pedagógica.

6. DOS REQUISITOS DE PARTICIPAÇÃO DOS DISCENTES E DOCENTES

6.1 São requisitos mínimos para o recebimento de bolsa de residente:

I. Estar regularmente matriculado em curso de licenciatura da IES na área do subprojeto;

II. Ser aprovado em processo seletivo realizado pela IES;

III. Ter cursado o mínimo de 50% do curso ou estar cursando a partir do 5º período;

IV. Declarar ter condições de dedicar 440 horas para o desenvolvimento das atividades da residência pedagógica;

V. Firmar termo de compromisso.

6.1.1 O estudante de licenciatura que possuir vínculo empregatício ou estiver realizando estágio remunerado, poderá ser bolsista do programa de residência pedagógica, desde que não possua relação de trabalho com a IES participante ou com a escola onde desenvolverá as atividades do subprojeto.

6.1.2 A instituição participante não poderá impor restrições a estudantes que possuem vínculo empregatício, exceto no caso previsto no item 6.1.1.



6.2 São requisitos mínimos para a recebimento de bolsa de Coordenador institucional:

- I. Ser designado pelo dirigente máximo da IES;
- II. Possuir título de doutor;
- III. Quando se tratar de IES pública, estar em efetivo exercício, ministrando disciplina em curso de licenciatura e pertencer ao quadro permanente da IES como docente;
- IV. Quando se tratar de IES privada, estar em efetivo exercício, ministrando disciplina em curso de licenciatura e ser contratado em regime integral ou, se parcial, com carga horária de, no mínimo, 20 (vinte) horas semanais e não ser contratado em regime horista;
- V. Possuir experiência mínima de 3 (três) anos como docente do ensino superior em curso de licenciatura;
- VI. Possuir experiência na formação de professores, comprovada por pelo menos dois dos seguintes critérios:
 - a) Docência de disciplina de estágio curricular em curso de licenciatura;
 - b) Docência em curso de formação continuada para professores da educação básica;
 - c) Atuação como formador, tutor ou coordenador em programa ou projetos institucionais de formação de professores da educação básica;
 - d) Coordenação de curso de licenciatura;
 - e) Docência ou gestão pedagógica na educação básica;
 - f) Produção acadêmica na área de formação de professores da educação básica na forma livros, ou capítulos de livros com ISBN e artigos publicados em periódico com *Qualis* A, B ou C, obtidos na última avaliação. Será considerada a publicação de pelo menos dois produtos nos últimos cinco anos.
- VII. Não ocupar o cargo de reitor, vice-reitor, presidente, vice-presidente, pró-reitor ou cargo equivalente;
- VIII. Firmar termo de compromisso.

6.2.1 Para fins deste edital, será admitido, excepcionalmente, o título de mestre para o recebimento de bolsa de coordenador institucional, desde que o beneficiário possua os requisitos elencados nos incisos I, III, IV, V, VI, VII e VIII do item 6.2 e no caso de a IES não possuir docente doutor disponível para atuar no Programa ou com todos requisitos estabelecidos neste edital;

6.2.1.1 Para a comprovação de que trata o item 6.2.1, a IES deverá encaminhar à Capes, justificativa assinada pelo Pró-reitor para a indicação de docente com título de mestre, acompanhada da lista do corpo docente que atua nos cursos de licenciatura participantes do Projeto Institucional, do convite aos docentes que atendam integralmente aos requisitos contido no item 6.2, bem como a negativa, quando houver.

6.3 São requisitos mínimos para a recebimento de bolsa de docente orientador:

- I. Possuir, no mínimo, o título de mestre;
- II. Ter formação na área do subprojeto, em nível de graduação ou pós-graduação, exceto para os cursos de Licenciatura Intercultural Indígena e Licenciatura em Educação do Campo;
- III. Quando se tratar de IES pública, estar em efetivo exercício, ministrando disciplina em



curso de licenciatura e pertencer ao quadro permanente da IES como docente;

IV. Quando se tratar de IES privada, estar em efetivo exercício ministrando disciplina em curso de licenciatura e ser contratado em regime integral ou, se parcial, com carga horária de, no mínimo, 20 (vinte) horas semanais e não ser contratado em regime horista;

V. Possuir experiência mínima de 3 (três) anos como docente do ensino superior em curso de licenciatura;

VI. Possuir experiência na formação de professores, comprovada por pelo menos dois dos seguintes critérios:

- a) Docência de disciplina de estágio curricular em curso de licenciatura;
- b) Docência em curso de formação continuada para professores da educação básica;
- c) Atuação como formador, tutor ou coordenador em programa ou projetos institucionais de formação de professores da educação básica;
- d) Coordenação de curso de licenciatura;
- e) Docência ou gestão pedagógica na educação básica;
- f) Produção acadêmica na área de formação de professores da educação básica na forma livros, ou capítulos de livros com ISBN e artigos publicados em periódico com *Qualis* A, B ou C, obtidos na última avaliação. Será considerada a publicação de pelo menos dois produtos nos últimos cinco anos.

VII. Não ocupar o cargo de reitor, vice-reitor, presidente, vice-presidente, pró-reitor ou cargo equivalente;

VIII. Firmar termo de compromisso.

6.4 Para efeito das experiências indicadas nas alíneas “a”, “b”, “c” e “d” do inciso VI dos itens 6.2 e 6.3, considerar-se-á o mínimo de um ano para cada critério, nos últimos 10 anos.

6.4.1 Considerar-se-á o mínimo de um ano para efeito de comprovação da experiência indicada na alínea “e” do inciso VI dos itens 6.2 e 6.3.

6.5 São requisitos mínimos para a recebimento de bolsa de preceptor:

- I. Ser aprovado no processo seletivo do Programa realizado pela IES.
- II. Possuir licenciatura que corresponda ao componente curricular ou ao curso do subprojeto;
- III. Possuir experiência mínima de 2 (dois) anos no magistério na educação básica;
- IV. Ser professor na escola-campo e estar atuando em sala de aula em componente curricular ou na etapa correspondente à habilitação concedida pelo curso participante do subprojeto;
- V. Declarar que possui disponibilidade de tempo necessário para realizar as atividades previstas para sua atuação no projeto;
- VI. Firmar termo de compromisso.

6.6 Para todas as modalidades é obrigatório cadastrar e manter atualizado currículo na Plataforma Freire, disponível no endereço eletrônico <http://freire2.capes.gov.br>, que será utilizado para fins de comprovação dos requisitos para concessão das bolsas.



6.7 A IES, a seu critério, poderá estabelecer requisitos adicionais para a seleção e indicação dos bolsistas de que trata o presente edital.

7.DO CRONOGRAMA DE ATIVIDADES DO EDITAL

Atividade	Data
Lançamento do edital	01/03/2018
Solicitação e habilitação de senha para acesso ao SiCapes	27/03/2018 a 19/04/2018
Inserção do currículo do coordenador institucional e docentes orientadores na Plataforma Freire	07/03/2018 a 20/04/2018 (antes do cadastramento da proposta, conforme item 8.7)
Cadastramento da proposta no SiCapes	04/04/2018 até as 18h do dia 23/04/2018 (horário oficial de Brasília)
Divulgação do resultado preliminar da primeira e segunda etapas de seleção	08/05/2018
Prazo recursal	09/05/2018 a 18/05/2018
Resultado final da primeira e segunda etapas de seleção	21/05/2018
Manifestação de interesse por parte das redes de ensino em participar do Programa de Residência Pedagógica	08/05/2018 até as 18h do dia 31/05/2018 (horário oficial de Brasília)
Publicação das escolas que manifestaram interesse	1º/06/2018
Terceira etapa de seleção: Envio do Projeto Institucional de Residência Pedagógica pelas IES	04/06/2018 até as 18h do dia 09/07/2018 (horário oficial de Brasília)
Resultado da análise do Projeto Institucional	26/07/2018
Início do projeto	A partir de 01/08/2018

8. DA PROPOSTA

8.1 A proposta apresentada ao presente edital tem caráter institucional e cada IES poderá submeter uma única proposta, mesmo que contemple mais de um curso de licenciatura ou que seja uma IES multicampi.

8.2 A proposta será preenchida no SiCapes, disponível no [link http://inscricao.capes.gov.br](http://inscricao.capes.gov.br) e conterá as informações necessárias para o processo de classificação e seleção das IES proponentes.

8.3 A proposta deve ser enviada à Capes pelo Pró-Reitor de graduação ou autoridade equivalente, no prazo indicado no cronograma do edital.

8.4 A proposta deverá conter as seguintes informações

I. Dados da instituição;

II. Título do Projeto;

III. Relação de subprojetos, contendo as seguintes informações por subprojeto:

a) Nome do componente curricular, conforme item 4.2 deste edital;



- b) UF/Município do curso;
- c) Informar todos os municípios nos quais a IES pretende articular-se para realizar a residência pedagógica;
- d) Relação de docentes orientadores e número de mensalidades a serem concedidas a cada beneficiário;
- e) Quantidade de residentes com bolsa;
- f) Quantidade de residentes sem bolsa.

8.5 Deverão ser incluídos no SiCapes, os seguintes documentos:

- I. Documentos comprobatório dos requisitos elencados no inciso II dos itens 4.3 e 4.3.1;
- II. Declaração da IES comprometendo-se a reconhecer a residência pedagógica como estágio curricular supervisionado, nos termos do inciso III do item 4.3;
- III. Relação dos cursos que compõem cada subprojeto, observando que quando tratar-se de IES participante do Sinaes, deverá ser informado o número de cadastro no e-MEC;
- IV. Documentos elencados no item 6.2.1.1, quando for o caso.

8.5.1 O não atendimento do disposto no item 8.5 implica a desclassificação da IES;

8.6 Para efeito de comprovação dos itens de avaliação do indicador 2 do barema constante no anexo I, a IES deverá realizar *upload* dos documentos.

8.7 O coordenador institucional e os docentes orientadores informados na proposta institucional deverão concluir o cadastramento do currículo na Plataforma Freire, disponível no link <http://freire2.capes.gov.br>, antes do registro da proposta no SiCapes para efeito de avaliação quanto ao indicador 4 do barema constante no anexo I.

8.7.1 Após o registro da proposta no SiCapes, caso haja alterações no currículo do coordenador institucional e do docente orientador na Plataforma Freire, a IES deverá excluir e reincluir no SiCapes, o CPF desses participantes, para que tais alterações possam ser contabilizadas na pontuação da IES.

8.7.2 Propostas incompletas ou preenchidas inadequadamente serão desclassificadas.

8.8 Todos os documentos e arquivos para *upload* no SiCapes deverão ter formato PDF e não exceder a 5MB.

8.9 A Capes não se responsabilizará por proposta não recebida por motivos de ordem técnica dos computadores, de falhas de comunicação, de congestionamento das linhas de comunicação, bem como por outros fatores que impossibilitem a transferência de dados.

9.DO PROJETO INSTITUCIONAL E SUAS CARACTERÍSTICAS

9.1 O Projeto Institucional deverá ser apresentado à Capes na data estabelecida no Cronograma constante no item 7 e a não apresentação implica a desclassificação da IES.

9.2 Os referenciais para a elaboração do projeto institucional e de seus subprojetos encontram-se especificados no Anexo III do presente edital.

9.3 O Projeto Institucional de Residência Pedagógica será constituído por subprojetos, os quais correspondem aos cursos de licenciatura especificados no item 4.2.

9.3.1 Cada núcleo de residência conterá um docente orientador, 3 preceptores e o mínimo de 24 e o máximo de 30 residentes, sendo admitido participantes com e sem bolsa.

9.3.2 Para cada núcleo de subprojeto aprovado no Projeto Institucional será concedido 24 cotas de bolsa na modalidade de residente, devendo a IES, a título de contrapartida, incluir até 6 discentes sem bolsa.

9.3.3 Será admitida a participação de mais de um docente orientador por núcleo de residência nos casos em que a IES optar pelo fracionamento da cota de bolsa nessa modalidade, desde que previsto no projeto institucional e que os beneficiários se



comprometam a realizar o acompanhamento dos residentes sob sua orientação durante toda a vigência do projeto.

9.3.4 Cada Preceptor deverá acompanhar o mínimo de 8 e o máximo de 10 residentes bolsistas ou não bolsistas.

9.3.5 Com a finalidade de atender cursos com número de licenciando inferior a 24, será admitida a composição de subprojeto multidisciplinar, desde que sejam atendidos os requisitos do item 4.3.1. Nesse caso os residentes deverão atender o disposto no item 6.1 e serem agrupados por componente curricular, devendo a orientação e a preceptoria observar os requisitos estabelecidos nos itens 6.3, 6.5, 9.3.1, 9.3.3 e 9.3.4.

9.3.5.1 Cursos que já estejam participando de subprojetos não poderão compor subprojeto multidisciplinar.

9.3.5.2 A IES deverá informar os componentes curriculares ou cursos participantes do subprojeto multidisciplinar.

9.4 O Projeto Institucional de Residência Pedagógica deverá ser coordenado e executado de forma orgânica e interativa com as redes de ensino, articulando os subprojetos com os projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura da IES e das escolas-campo.

9.4.1 Quando a IES tiver somente um subprojeto com apenas um núcleo de residência, o docente orientador deverá assumir a coordenação institucional da Residência Pedagógica e receberá a bolsa de maior valor, desde que atenda aos pré-requisitos dessa modalidade de bolsa.

9.5 O Projeto Institucional de Residência Pedagógica deverá ser apresentado exclusivamente por meio de sistema eletrônico definido pela Capes, devendo ser elaborado pelo coordenador institucional em conjunto com os docentes orientadores e com a instância responsável pelo estágio supervisionado na IES, se houver.

9.6 O Projeto Institucional conterá:

I. Introdução:

- a) Nome do coordenador institucional;
- b) Informar como os subprojetos se articulam com o projeto institucional;
- c) Indicar como o projeto de residência auxiliará no aperfeiçoamento do estágio curricular supervisionado dos cursos de licenciatura da IES;
- d) Objetivos geral e específicos do Projeto Institucional;
- e) Os resultados esperados;
- f) Os indicadores e a forma de avaliação do projeto institucional.
- g) Informar as atividades contidas no projeto institucional que poderão propiciar melhorias na escola-campo e que serão consideradas como contrapartida da IES à rede de ensino.

II. Projeto do curso de formação de preceptores:

- a) Demonstrar alinhamento com as expectativas das redes de ensino; com a avaliação que os professores das escolas-campo fazem de sua própria formação inicial e de suas expectativas e sugestões para a formação prática de professores; aderência às orientações formativas e pedagógicas;
- b) Informar a carga horária, a modalidade do curso, a proposta preliminar do plano de ambientação dos residentes na escola e na sala de aula, e a forma de preparação do aluno para a residência e para a organização e execução da intervenção pedagógica.

III. Subprojetos (os itens abaixo devem ser informados para cada subprojeto):

- a) Subprojeto: nome do curso;



- b) Objetivos do subprojeto
- c) UF/Município do *campus*;
- d) Relação das escolas-campo;
- e) Quantidade de núcleos de residência;
- f) Nome e CPF do(s) docente(s) orientador(es), dos preceptores e dos residentes de cada núcleo, indicando a quantidade de mensalidades que cada um irá receber, no caso de fracionamento das cotas de bolsa;
- g) Caracterização da realidade educacional na qual as escolas-campo do subprojeto estão inseridas, incluindo as expectativas e sugestões dos dirigentes das redes de ensino ao qual pertencem essas escolas; percepção de como esses gestores podem contribuir para o desenvolvimento da residência pedagógica, enquanto estratégia para aperfeiçoar a prática na formação inicial dos professores da educação básica;
- h) Breve descrição do Plano de Atividades do Residente contendo a dinâmica do acompanhamento pelo docente orientador e pelo preceptor e, compreender minimamente, a descrição das atividades, a forma de registro dessas atividades pelo residente, bem como avaliação e a socialização dos resultados;
- i) Cronograma de execução do subprojeto, contendo inclusive o período do curso de formação e da residência pedagógica nos termos do item

9.7 A relação das escolas-campo será disponibilizada na Plataforma Freire na data informada no edital.

9.8 O Plano de Atividades da Residência de que trata o item 9.6, alínea III, letra "h" deverá ser elaborado por cada residente, em conjunto com seu orientador e preceptor e conterá o detalhamento das atividades a serem desenvolvidas, observando os referenciais constantes no anexo III do presente edital.

9.8.1 O residente deverá desenvolver a residência pedagógica em apenas uma escola, exceto quando o residente pertencer a curso de licenciatura que o habilite para diferentes etapas e nos casos em que não seja possível alocar a residência em escola-campo que possua todas as etapas correspondentes à habilitação.

9.8.1.1 Na exceção indicada no item 9.8.1, o residente deverá elaborar um plano de atividade para cada escola-campo, destinando equitativamente carga horária para cada uma das atividades estabelecidas no item 2.2.1.1.

9.8.2 O curso de formação de que trata a alínea II do item 9.6 poderá, a critério da IES, ser oferecido na modalidade a distância e seu conteúdo disponibilizado em rede nacional.

9.8.3 A IES deverá emitir certificado aos preceptores que concluírem o curso de formação de que trata a alínea II do item 9.6.

9.8.4 A IES deverá emitir certificado aos residentes que concluírem a carga horária integral da residência pedagógica.

9.9 Todos os participantes indicados no Projeto institucional deverão cadastrar currículo na Plataforma Freire, disponível no link <http://freire2.capes.gov.br>.

9.10 O Projeto Institucional de Residência Pedagógica será avaliado na terceira etapa do edital quanto à aderência aos referenciais contidos no Anexo III, sendo facultado à Capes solicitar sua adequação, quando necessário.

10.DO PROCESSO DE SELEÇÃO

10.1 Serão selecionadas até 350 IES para serem contempladas com o fomento previsto neste edital.



10.2O processo de seleção consiste em verificar:

I. Se a IES atende aos requisitos de participação no edital;

II. A avaliação da IES quanto: à institucionalização da formação de professores e da articulação da IES com as redes de ensino, ao esforço de inclusão de maior número de licenciandos no Programa de Residência e de expansão territorial dos subprojetos, à experiência e qualificação da equipe docente da IES na formação de professores e à participação em programas do MEC de inovação e modernização das licenciaturas, desenvolvidos em articulação com as redes de ensino, e

III. A aderência do Projeto Institucional aos objetivos do presente edital.

10.3O processo de seleção ocorrerá em três etapas.

10.3.1A primeira etapa verifica se os requisitos da IES e do curso foram atendidos conforme especificado no item 4 do edital;

10.3.2A segunda etapa corresponde à classificação e habilitação das IES e consiste em:

I. Realizar a classificação geral das IES em ordem decrescente dos pontos obtidos no barema do Anexo I;

a) No caso de empate entre IES, será utilizada, nessa ordem de prioridade, a nota obtida nos indicadores 1, 2, 3, 4 e 5 do barema apresentado no Anexo I.

II. Habilitar as 350 primeiras IES da classificação geral;

III. Reclassificar as 350 IES habilitadas por região/UF obedecendo o *ranking* da classificação geral;

IV. Após a reclassificação estabelecida no inciso III, sendo verificadas as seguintes situações:

a) Para UF sem nenhuma IES habilitada dentre as 350, buscar-se-á no *ranking* da classificação geral até 3 instituições, que será o limite total de IES para a Unidade Federativa nessa situação. Para estes casos, aplicar-se-á o disposto no inciso V;

b) Para UF com número de IES habilitada igual ou superior a 1 e inferior a 3, serão adotados os seguintes procedimentos:

i. Todas as IES habilitadas receberão a integralidade das cotas solicitadas, desde que o somatório dessas cotas não ultrapasse o quantitativo de bolsas destinadas à UF. Se ultrapassar, aplicar-se-á o disposto na letra "b" do inciso V.

ii. Atendidas as IES habilitadas e havendo 24 ou mais cotas remanescentes, essas serão distribuídas entre as instituições não habilitadas da UF, que forem identificadas no *ranking* geral de classificação para compor o limite total de até 3 IES da Unidade Federativa. Para número de cotas remanescentes inferior a 24, aplicar-se-á o disposto nos itens i e ii da letra "c" do inciso V.

V. A distribuição das cotas de bolsa na modalidade de residência para cada IES será realizada observando-se as seguintes situações:

a) As IES que solicitarem entre 24 e 30 cotas de bolsas terão garantida a concessão de 24 cotas de bolsa na modalidade residente e não participarão da distribuição especificada no *caput* do inciso;

b) Quando o total de cotas solicitado pelas IES da UF for superior à cota disponibilizada para a Unidade Federativa, aplicar-se-á a seguinte fórmula:



$$Cotas da IES = \frac{(Cotas Solicitadas pela IES)}{(\sum Cotas Solicitadas na UF - (24 * N))} * (Cotas da UF - (24 * N))$$

Onde:

- Cotas da IES – total de cotas de bolsa na modalidade de residente autorizadas para a IES;
- Cotas solicitadas pela IES – cotas de bolsa na modalidade de residente solicitadas pela IES;
- Cotas solicitadas na UF – cotas de bolsa na modalidade de residente solicitada por todas as -IES da UF;
- Cota da UF – Total de cotas disponibilizadas para a UF conforme anexo II;
- N- Total de IES habilitadas na UF que solicitaram entre 24 e 30 cotas de bolsas residentes.

i. Quando o resultado da fórmula não for um número inteiro, este será arredondado para baixo e as cotas remanescentes serão concedidas à IES melhor classificada na UF que sofreu redução de cota solicitada.

c) Quando o número de cotas de bolsa solicitado pelas IES da Unidade Federativa for inferior ao número de cotas para ela disponibilizado, apurar-se-á o número de cotas remanescentes e far-se-á a redistribuição da seguinte forma:

i. Concessão das cotas para a IES melhor classificada no *ranking* da região que não tenha tido atendimento integral de sua solicitação;

ii. Atendidas todas as IES da região e ainda havendo cotas remanescentes, estas serão concedidas à instituição melhor classificada no ranking geral, cuja solicitação de cotas não tenha sido atendida integralmente.

10.3.2.1 Somente as IES habilitadas na segunda etapa poderão enviar projeto institucional de residência pedagógica, nos termos do item 9, à Capes.

10.3.3 A terceira etapa, corresponde:

I. À análise do Projeto Institucional quanto à sua aderência às orientações contidas no presente edital e nos referenciais elencados no anexo III;

II. À análise de cada subprojeto quanto à aderência ao Projeto Institucional e às orientações contidas no presente edital e nos referenciais elencados no anexo III;

10.4 Após o processo de análise da terceira etapa, o Projeto Institucional ou o subprojeto que tiver recomendação de ajustes e não atender à solicitação da Capes será desclassificado.

11. DIVULGAÇÃO DE RESULTADOS

11.1 O resultado será submetido à homologação da Presidência da Capes e divulgado na sua página eletrônica.

12. DO PRAZO DE RECURSO

12.1 A partir da data de divulgação, a IES terá o prazo definido no cronograma constante no item 7 do edital, para encaminhar recurso, caso julgue pertinente.



12.2 O recurso deverá ser enviado à Capes pelo Pró-reitor de graduação ou autoridade equivalente, por meio de ofício.

13. DISPOSIÇÕES FINAIS

13.1 À Capes se resguarda o direito de, a qualquer momento, solicitar informações ou documentos adicionais que julgar necessário.

13.2 A Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica resolverá os casos omissos e as situações não previstas no presente edital.

13.3 A qualquer tempo, o presente edital poderá ser anulado, ou revogado por motivo de interesse público, no todo ou em parte, sem que isso implique o direito a indenização ou reclamação de qualquer natureza.

13.4 Poderá haver o cancelamento, pela Capes, da concessão do fomento de que trata o presente edital durante a execução do projeto, por ocorrência de fato cuja gravidade o justifique, sem prejuízo de outras providências cabíveis.

13.5 Serão consideradas de domínio público as informações geradas nos projetos financiados no âmbito deste edital.

13.6 Os proponentes sujeitar-se-ão às disposições da legislação pertinente, no que diz respeito à concessão e pagamento das bolsas financiadas por meio do instrumento formalizado entre a Capes e a IES.

13.7 O presente edital regula-se pelos preceitos de direito público, pelas normas baixadas pela Capes e demais legislações pertinentes, em especial, pelas disposições da Lei nº 13.473, de 08 de agosto de 2017; da Lei nº 8.666, de 21 de junho de 1993; da Lei nº 9.784, de 29 de janeiro de 1999; e pelas normas internas da Capes.

13.8 Fica estabelecido o foro da cidade de Brasília-DF para dirimir eventuais questões oriundas da execução do presente edital.

ABÍLIO A. BAETA NEVES
Presidente da Capes



ANEXO I BAREMA

O Barema é constituído dos indicadores 1 a 5 abaixo relacionados e o resultado final será a soma da pontuação máxima obtida em cada indicador. A pontuação máxima do barema é de 600 pontos.

Indicador 1: esforço institucional para a inclusão de maior número de licenciandos no Programa de Residência Pedagógica

ITEM AVALIADO	PONTUAÇÃO	FORMA DE AFERIR
a) Participação de docente orientador sem bolsa $\text{Contrap. doc.} = \frac{\text{N}^\circ \text{ de doc. sem bolsa}}{\text{N}^\circ \text{ de doc. com bolsa}} \times 100(\%)$	0 % = 0 pontos > 0% e < 20% = 10 pontos ≥ 20% e < 40% = 20 pontos ≥ 40% e < 60% = 30 pontos ≥ 60% e < 80% = 40 pontos ≥ 80% = 50 pontos	Dados informados na Proposta Institucional
b) Vagas para residente sem bolsa $\text{Contrap. resid.} = \frac{\text{N}^\circ \text{ de resid. sem bolsa}}{\text{N}^\circ \text{ de resid. com bolsa}} \times 100(\%)$	0 % = 0 pontos > 0% e < 20% = 30 pontos ≥ 20% e < 40% = 60 pontos ≥ 40% e < 60% = 90 pontos ≥ 60% e < 80% = 120 pontos ≥ 80% = 150 pontos	
PONTUAÇÃO MÁXIMA DO INDICADOR	200	

Indicador 2: institucionalização da formação de professores e da articulação da IES com as redes de ensino

ITEM AVALIADO	PONTUAÇÃO		FORMA DE AFERIR
	SIM	NÃO	
a) Possui colegiado instituído para promover a articulação dos cursos de licenciatura e/ou dos programas e outras ações de formação de professores na IES?	10	0	Upload do ato administrativo (Portaria, resolução, etc)
b) Caso possua colegiado, há representantes das redes de ensino?	20	0	
c) A IES possui convênio, acordo, termo cooperação com estado ou município para o desenvolvimento de estágio supervisionado?	40	0	
d) A IES institucionalizou programas ou iniciativas próprias de iniciação à docência nos últimos 10 anos, incluindo bolsas ou outras iniciativas de participação de discentes em atividades de prática nas escolas de educação básica?	30	0	
PONTUAÇÃO MÁXIMA DO INDICADOR	100	0	



Indicador 3: esforço de expansão territorial dos subprojetos

ITEM AVALIADO	PONTUAÇÃO	FORMA DE AFERIR
a) Verifica o percentual de subprojetos realizados fora do município onde a IES tem sede ou campi $\text{Expansão territorial} = \frac{MP - ML}{ML} \times 100$ Onde: MP: municípios informados na proposta ML: municípios nos quais a IES tem os cursos de licenciatura do subprojeto	Expansão territorial ≤ 0 $\Rightarrow 0$ pontos Expansão territorial $> 0 \Rightarrow$ considerar até o limite de 100 pontos	Dados informados na proposta institucional
PONTUAÇÃO MÁXIMA DO INDICADOR	100	

Indicador 4: experiência e qualificação da equipe docente da IES na formação de professores, considerando a atuação nos últimos 10 anos, exceto para a atuação na educação básica. Para a produção serão considerados os últimos cinco anos.

ITEM AVALIADO	CRITÉRIO	PONTUAÇÃO	PONTUAÇÃO MÁXIMA	FORMA DE AFERIR
Atuação na licenciatura	Docente de disciplina de estágio curricular supervisionado (Período de 8 meses)	2	20	Currículo Freire
	Orientação de trabalho de conclusão de curso (Orientação em andamento ou concluída)	0,1	6	
	Coordenação de curso (Período de 12 meses)	1	4	
	Docente em curso de licenciatura (Período de 8 meses, excetuando-se período da docência em disciplina de estágio curricular)	0,6	3	
Total atuação na licenciatura			33	
Atuação na educação básica	Experiência como docente da educação básica (Período de 12 meses)	2	20	
	Total atuação na educação básica		20	
Atuação na formação continuada e na pós-graduação na área de formação de professores	Orientação de tese de doutorado (Orientação em andamento ou concluída)	0,7	7	
	Curso de formação continuada e <i>lato sensu</i> para professores da educação básica (Período de 20 horas ministrado ou disciplina ministrada em curso de especialização)	0,3	6	
	Orientação de dissertação de mestrado (Orientação em andamento ou concluída)	0,4	4	
	Orientação de monografia de especialização (Orientação em andamento ou concluída)	0,2	2	
Total atuação na formação continuada e na pós-graduação			19	
Atuação em programas/projetos de formação de professores	Atuação em programa/projeto de formação de professores (Período de 12 meses)	1	10	
	Total atuação em programas/projetos		10	
Produção na área de formação de professores	Publicação de artigo em periódico científico Qualis A, B ou C (contagem por artigo publicado)	0,6	6	
	Publicação de livro (Contagem por livro publicado com ISBN)	0,4	2	
	Publicação de capítulo de livro (Contagem por capítulo publicado em livro com ISBN)	0,2	2	
Total produção na área			10	
Maior titulação (Será pontuada somente a maior titulação obtida)	Doutorado	8	8	
	Mestrado	4	4	



PONTUAÇÃO MÁXIMA DO INDICADOR	100	
-------------------------------	-----	--

Indicador 5: experiência quanto à participação em programas do MEC de inovação e modernização das licenciaturas, desenvolvidos em articulação com as redes de ensino

ITEM AVALIADO	PROGRAMAS	PONTUAÇÃO		FORMA DE AFERIR
		SIM	NÃO	
a) IES participou ou participa de programas de formação de professores da Capes?	Life	5	0	Informado no SiCapes e verificado nas bases de dados da Capes
	Pibid	30	0	
	Parfor	20	0	
	Prodocência	10	0	
	Pnaic	20	0	
	Mestrados profissionais em rede para professores da educação básica	10	0	
	Outros	5	0	
	PONTUAÇÃO MÁXIMA DO INDICADOR	100	0	



ANEXO II

**TABELA DE DISTRIBUIÇÃO DE COTAS DE BOLSAS NA MODALIDADE DE
RESIDENTE POR REGIÃO/UF**

A distribuição das cotas de bolsa foi definida tendo como referência a quantidade de cotas de bolsas na modalidade de iniciação à docência do Pibid concedidas por UF. O total de cotas por Unidade Federativa foi estabelecido visando preservar os quantitativos existentes em cada UF e utilizando as cotas sobressalentes para promover a equidade regional na distribuição das bolsas de residente.

REGIÃO	UNIDADE DA FEDERAÇÃO	QUANTIDADE DE COTAS DE BOLSAS NA MODALIDADE DE RESIDENTE
Centro-Oeste	Distrito Federal	345
	Goiás	1.820
	Mato Grosso	1.171
	Mato Grosso do Sul	1.509
TOTAL CENTRO-OESTE		4.845
Nordeste	Alagoas	959
	Bahia	3.654
	Ceará	2.059
	Maranhão	928
	Paraíba	991
	Pernambuco	1.872
	Piauí	1.943
	Rio Grande do Norte	1.335
	Sergipe	858
TOTAL NORDESTE		14.599
Norte	Acre	619
	Amapá	152
	Amazonas	1.703
	Pará	1.071
	Rondônia	417
	Roraima	592
	Tocantins	584
TOTAL NORTE		5.138
Sudeste	Espírito Santo	728
	Minas Gerais	4.792
	Rio de Janeiro	1.840
	São Paulo	4.379
TOTAL SUDESTE		11.739
Sul	Paraná	3.211
	Rio Grande do Sul	3.494
	Santa Catarina	1.974
TOTAL SUL		8.679
TOTAL GERAL		45.000



ANEXO III

REFERENCIAIS PARA A ELABORAÇÃO DO PROJETO INSTITUCIONAL DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

O Programa de Residência Pedagógica é uma ação implementada pela Capes para atender aos objetivos da Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica do Ministério da Educação. Visa fomentar projetos inovadores que estimulem a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica. Nesse sentido, o referencial aqui apresentado visa orientar as IES na elaboração do Projeto Institucional de Residência Pedagógica no âmbito do presente edital.

1.O Programa de Residência Pedagógica

1.1 O Programa de Residência Pedagógica visa aperfeiçoar o estágio curricular supervisionado nos cursos de licenciatura, por meio do fomento a projetos organizados com as seguintes concepções e diretrizes:

- a) Ser elaborado e acompanhado de forma coletiva, com a contribuição de equipes docentes de diferentes cursos de licenciatura das IES;
- b) Ser elaborado e organizado com base em estudo prévio e à posteriori sobre as expectativas e necessidades das redes de ensino, tanto do ponto de vista dos dirigentes quanto dos profissionais do magistério, visando aproximar interesses, metodologias, didáticas e apoio técnico-profissional no desenvolvimento do Projeto Institucional;
- c) Organizar a residência pedagógica como projeto piloto de experimentação planejado, testado e desenvolvido em articulação e com o apoio técnico e profissional das redes de ensino e avaliado coletivamente por todos os participantes do Projeto Institucional;
- d) Ser avaliado coletivamente, devendo o resultado ser utilizado para aperfeiçoar o estágio curricular supervisionado da IES e, se possível, a prática docente nas escolas-campo.

2.O Projeto Institucional de Residência Pedagógica

2.1O Projeto Institucional de Residência Pedagógica terá duração de 18 meses, distribuídos da seguinte forma:

- a) 2 meses para o curso de formação de preceptores e preparação dos alunos para o início das atividades da residência pedagógica;
- b) 4 meses de orientação conjunta (docente orientador/preceptor) com ambientação do residente na escola e elaboração do Plano de Atividade do residente, devendo o residente cumprir o mínimo de 60 horas na escola-campo;
- c) 10 meses para a realização de 320 horas de imersão na escola, sendo no mínimo 100 horas destinadas à regência de classe, que incluirá o planejamento e execução de pelo menos uma intervenção pedagógica específica, da gestão da sala de aula, planejamento e execução de atividades, planos de aulas, sequências didáticas, projetos de ensino e atividades de avaliação da aprendizagem dos alunos; e



d) 2 meses para a elaboração do relatório final, avaliação e socialização dos resultados.

2.1.1 Com a finalidade de orientar a elaboração do cronograma institucional do Projeto

SUGESTÃO DE CRONOGRAMA																						
2018					2019												2020		Total			
Ago	Set	Out	Nov	Dez	Jan	Fev	Mar	Abr	Mai	Jun	Jul	Ago	Set	Out	Nov	Dez	Jan					
Preparação do aluno para participação no programa		RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA																				
		60 horas na escola				320 horas												20 horas		40 horas		
Formação do supervisor		Orientação conjunta (coordenador/supervisor) ambientação do residente na escola e preparação do Plano de Atividade da Residência				Imersão na escola contendo o mínimo de 100 horas de regência de classe												Relatório final		Avaliação e socialização		440 horas

Institucional de Residência Pedagógica, apresenta-se a seguir uma sugestão de calendário.

3. A residência pedagógica

3.1 A residência pedagógica consiste na imersão planejada e sistemática do aluno de licenciatura em ambiente escolar visando à vivência e experimentação de situações concretas do cotidiano escolar e da sala de aula que depois servirão de objeto de reflexão sobre a articulação entre teoria e prática. Durante e após a imersão o residente deve ser estimulado a refletir e avaliar sobre sua prática e relação com a profissionalização do docente escolar, para registro em relatório e contribuir para a avaliação de socialização de sua experiência como residente. Esse material deverá ser utilizado pela IES para inovar o estágio curricular de seus cursos de licenciatura.

3.1.1 A residência pedagógica não deve ser confundida com a Prática como Componente Curricular (PCC), todavia sua articulação com esse componente é essencial para formação do licenciando e deve ser demonstrada no Projeto Institucional de Residência Pedagógica.

3.1.2 São características essenciais da residência pedagógica:

- Possuir carga horária de 440 horas implementada durante o ano letivo escolar;
- Ser realizada preferencialmente numa mesma escola e em dias consecutivos, acompanhada por um mesmo professor da escola, denominado preceptor, com formação e experiência na etapa ou componente curricular da habilitação do residente. Ser orientada por um docente da IES, denominado docente orientador, que atua no curso de licenciatura no qual o residente está matriculado.
- Conduzir o residente a buscar o conhecimento do contexto e cultura da escola, das inter-relações do espaço social escolar, o que compreende conhecer os alunos e relações entre eles, bem como suas condições familiares e outros aspectos considerados relevantes;



- d) Experimentar técnicas de ensino, didáticas e metodologias com observação do trabalho em sala de aula do professor preceptor;
- e) Oportunizar que o discente vivencie e pratique a regência de classe, com intervenção pedagógica planejada conjuntamente pelo docente orientador do curso de formação, pelo preceptor da escola e outros participantes da escola que se considere importante, além da gestão do cotidiano da sala de aula, planejamento e execução de atividades, planos de aula, sequências didáticas, projetos de ensino e atividades de avaliação da aprendizagem dos alunos;
- f) Compreender os processos de gestão do sistema de ensino, da escola e da sala de aula.
- g) Realizar encontros presenciais entre o grupo de residentes e os docentes preceptores do curso, para o desenvolvimento de atividades que decorram das demandas da residência e que voltem ao âmbito acadêmico para análise na perspectiva das disciplinas do curso de formação;
- h) Orientar e manter grupos de residentes para compartilhar experiências com discentes não residentes, visando criar uma rede de aprendizagem colaborativa nos cursos de licenciatura da IES.

3.1.3 Para a organização didática e pedagógica da residência, deverá ser apresentado no projeto:

- a) Como a residência pedagógica se articula com as diferentes disciplinas da estrutura curricular dos cursos de licenciatura;
- b) As competências e habilidades que serão requeridas do residente e avaliadas após a conclusão da residência;
- c) A forma de registro das atividades e metodologia de acompanhamento e avaliação do Plano de Atividades, que cada residente deverá elaborar;
- d) O escopo de avaliação do programa como um todo.

3.1.4 Abordagens e ações obrigatórias:

- a) A apropriação analítica e crítica da BNCC nos seus princípios e fundamentos;
- b) No escopo da BNCC o projeto deverá priorizar o domínio do conhecimento pedagógico do conteúdo curricular ou o conhecimento das ações pedagógicas que permitem transformar os objetos de estudo em objetos de ensino e aprendizagem;
- c) Atividades que envolvam as competências, os conteúdos das áreas e dos componentes, unidades temáticas e objetos de estudo previstos na BNCC, criando e executando sequências didáticas, planos de aula, avaliações e outras ações pedagógicas de ensino e aprendizagem;
- d) A regência da sala de aula deverá ser acompanhada pelo preceptor utilizando a observação e registro de resultados, acontecimentos, comportamentos, entre outros fatos, para posterior discussão, análise e compreensão dos aspectos formativos em conjunto com o residente e seu docente orientador;



- e) A elaboração de relatórios, instrumentos de pesquisa, roteiros e outras atividades oriundas da experiência do residente;
- f) A participação na avaliação de todos os envolvidos – o próprio residente, o docente orientador da IES e o preceptor;
- g) Incluir no projeto institucional atividades que propiciem melhorias à escola-campo, as quais deverão ser indicadas como contrapartida da IES as redes de ensino.

Anexo III - Edital nº 01/2020

SEI/CAPES - 1125229 - Edital

https://sei.capes.gov.br/sei/controlador.php?acao=documento_imprimir...

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR

PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

EDITAL Nº 1/2020

PROCESSO Nº 23038.018770/2019-03

A **COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR - CAPES**, instituída como fundação pública pela Lei nº. 8.405, de 09 de janeiro de 1992, por meio de sua Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB), torna pública a seleção de Instituições de Ensino Superior (IES) interessadas em implementar projetos institucionais no âmbito do Programa Residência Pedagógica (RP), conforme processo nº 23038.018770/2019-03, em consonância com as normas deste edital e com os seguintes dispositivos legais e suas alterações: da Lei 9.784, de 29 de janeiro de 1999, do Decreto 8.752, de 09 de maio de 2016, Resolução CNE/CP nº 02/2015, de 1º de julho de 2015, Portaria Capes nº 38 de 28 de fevereiro de 2018, Portaria Capes nº 259 de 17 de dezembro de 2019 e demais dispositivos aplicáveis à matéria.

1. DO OBJETO

1.1. O objeto do presente edital é selecionar, no âmbito do Programa de Residência Pedagógica, Instituições de Ensino Superior (IES) para implementação de projetos inovadores que estimulem articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica.

2. DOS RECURSOS ORÇAMENTÁRIOS

2.1. O recurso destinado ao presente edital será consignado no orçamento da Capes para o exercício de 2020, na Ação 0000 – Concessão de Bolsas de Apoio à Educação Básica, de acordo com o limite orçamentário fixado para o Programa.

2.2. Nos exercícios subsequentes, os recursos correrão à conta dos respectivos orçamentos e sua implementação condicionada à existência de dotação orçamentária para o Programa, nos termos da legislação aplicável à matéria.

3. DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

3.1. Do Programa

3.1.1. O Programa de Residência Pedagógica é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e tem por 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 de seu curso.

3.1.2. São objetivos do Programa de Residência Pedagógica:

- I - incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica, conduzindo o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente;
- II - promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de licenciatura às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC);
- III - fortalecer e ampliar a relação entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e as

escolas públicas de educação básica para a formação inicial de professores da educação básica; e

IV - fortalecer o papel das redes de ensino na formação de futuros professores.

3.1.3. As IES selecionadas neste edital deverão observar a regulamentação instituída pela Portaria Capes nº 259/2019, de 17 de dezembro de 2019, que dispõe sobre as regras do programa.

3.2. Das definições

3.2.1. Residente: discente com matrícula ativa em curso de licenciatura que tenha cursado o mínimo de 50% do curso ou que estejam cursando a partir do 5º período;

3.2.2. Preceptor: professor da escola de educação básica responsável por planejar, acompanhar e orientar os residentes nas atividades desenvolvidas na escola-campo.

3.2.3. Docente Orientador: docente da Instituição de Ensino Superior (IES) responsável por planejar e orientar as atividades dos residentes de seu núcleo de residência pedagógica estabelecendo a relação entre teoria e prática;

3.2.4. Coordenador Institucional: docente da IES responsável pela organização, acompanhamento e execução do projeto institucional de Residência Pedagógica;

3.2.5. Projeto Institucional: projeto apresentado por uma IES, composto por subprojetos e seus respectivos núcleos, para desenvolvimento de atividades de residência nas escolas-campo.

3.2.6. Escola-campo: escola pública de educação básica habilitada pela Secretaria de Educação ou órgão equivalente e selecionada pela IES para participar do projeto institucional de residência pedagógica.

3.2.7. Núcleo de residência pedagógica: grupo formado por 1 docente orientador, 3 preceptores, 24 residentes bolsistas e até 6 residentes voluntários.

3.2.8. Subprojeto: núcleo ou conjunto de núcleos organizados por áreas de residência pedagógica, classificadas como prioritárias e gerais.

a) Áreas prioritárias de residência pedagógica: Alfabetização, Biologia, Ciências, Física, Língua Portuguesa, Matemática e Química.

b) Áreas gerais de residência pedagógica: Arte, Educação Física, Filosofia, Geografia, História, Informática, Língua Inglesa, Língua Espanhola, Sociologia, Intercultural Indígena, Educação do Campo e Pedagogia.

3.2.8.1. Os subprojetos de Alfabetização deverão fundamentar o planejamento de suas atividades em evidências provenientes das ciências cognitivas e observar os princípios, objetivos e diretrizes dispostos na Política Nacional de Alfabetização, instituída pelo Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, de forma a garantir a integração entre as práticas pedagógicas de alfabetização, literacia e numeracia. As atividades desses subprojetos deverão ser realizadas em turmas da educação infantil, do 1º ao 2º ano do ensino fundamental I, ou de jovens e adultos.

3.2.8.2. As atividades desses subprojetos deverão ser realizadas em turmas da educação infantil; do 1º e 2º ano do ensino fundamental I ou de jovens e adultos.

3.2.9. Subprojeto interdisciplinar: núcleo ou conjunto de núcleos constituídos por até três áreas de residência pedagógica que atuam de forma articulada e integradas entre si.

3.2.10. Ambientação: vivenciar a rotina escolar para conhecer o funcionamento da escola e a cultura organizacional, acompanhar as atividades de planejamento pedagógico, identificar como é feita a articulação da escola com as famílias e a comunidade, dentre outros aspectos.

3.2.11. Observação semi-estruturada: observação em sala de aula a partir de um roteiro definido pelo residente juntamente com o docente orientador.

3.2.12. Regência: elaborar planos de aula e ministrar conteúdos em sala de aula ou oficinas temáticas na escola, com acompanhamento do preceptor.

4. DAS CARACTERÍSTICAS DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

4.1. Os projetos institucionais de residência pedagógica tem vigência de 18 meses com carga horária total de 414 horas de atividades, organizadas em 3 módulos de seis meses com carga horária de 138 horas cada módulo.

4.1.1. As datas de início e fim dos módulos serão definidas pela Capes e registradas na Plataforma Capes de Educação Básica, disponível no link <http://eb.capes.gov.br>.

4.1.2. Os residentes deverão participar, preferencialmente, dos três módulos do projeto, os quais deverão ser desenvolvidos em níveis crescentes de complexidade.

4.2. Os módulos de 138 horas que compõem o projeto de residência pedagógica deverão contemplar as seguintes atividades:

a) 86 horas de preparação da equipe, estudo sobre os conteúdos da área e sobre metodologias de ensino, familiarização com a atividade docente por meio da ambientação na escola e da observação semi-estruturada em sala de aula, elaboração de relatório do residente juntamente com o preceptor e o docente orientador, avaliação da experiência, entre outras atividades;

b) 12 horas de elaboração de planos de aula; e

c) 40 horas de regência com acompanhamento do preceptor.

4.2.1. A carga horária total do projeto institucional deverá ser distribuída ao longo dos meses de vigência do projeto, de maneira que os participantes se comprometam com uma dedicação mensal mínima de 23 horas para melhor aproveitamento das atividades de residência pedagógica.

4.2.2. O Preceptor deverá acompanhar no máximo 10 residentes.

4.3. O residente deverá desenvolver a residência pedagógica, preferencialmente, em apenas uma escola-campo.

4.3.1. A alteração de escola campo durante a vigência do projeto é permitida para os casos de desistência do preceptor e para os residentes de curso de licenciatura que os habilitem para a docência em diferentes etapas.

4.4. A não conclusão do módulo pelo residente acarretará a obrigação de restituir os valores despendidos com a bolsa referente ao módulo não concluído, salvo se devidamente comprovados os seguintes motivos: desistência do curso de licenciatura, trancamento de matrícula, mudança de curso, motivo de saúde, aprovação em seleção de outro programa para receber bolsa de maior valor, vínculo empregatício e nomeação em concurso público.

4.4.1. Outras motivos de desistência do residente ficam condicionados à análise da Capes quanto à necessidade de ressarcimento da bolsa.

4.5. A IES deverá emitir certificado aos residentes que concluírem a carga horária integral da residência pedagógica.

5. DO REGIME DE COLABORAÇÃO

5.1. O Programa de Residência Pedagógica será realizado em regime de colaboração entre a União, por intermédio da Capes, os estados, o Distrito Federal e os municípios, por intermédio das secretarias de educação ou órgão equivalente, e as Instituições de Ensino Superior (IES).

5.2. O regime de colaboração será formalizado por meio de:

I - Termo de Adesão das secretarias de educação ou órgão equivalente ao programa de residência pedagógica, firmado na Plataforma Capes de Educação Básica;

II - Habilitação das escolas públicas de educação básica como escolas-campo pelas secretarias de educação ou órgão equivalente na Plataforma Capes de Educação Básica; e

III - Acordo de Cooperação Técnica entre a Capes e as IES aprovadas no processo seletivo.

5.2.1. No caso das instituições federais de educação básica, a habilitação das escolas será realizada

pela Capes mediante solicitação encaminhada por ofício pelo reitor ou dirigente máximo da instituição.

5.2.2. As escolas participantes do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares-PECIM serão habilitadas previamente pela Capes e deverão ser priorizadas como escola-campo para implementação dos projetos institucionais.

6. DAS INSTITUIÇÕES E CURSOS ELEGÍVEIS

6.1. Poderão submeter proposta ao presente Edital as IES Públicas, as IES Privadas sem fins lucrativos e as IES Privadas com fins lucrativos que possuam cursos de licenciatura participantes do Prouni.

6.2. São requisitos para a participação das IES no programa de residência pedagógica:

I - Ter sede e administração no país;

II - Quando se tratar de Instituição Federal de Ensino Superior (IFES) e de IES privada: estar credenciada no Sistema de Regulação do Ensino Superior e-MEC, isenta de processo de supervisão e apresentar Conceito Institucional (CI) ou Índice Geral de Curso (IGC) igual ou superior a 3, quando avaliada;

III - Quando se tratar de IES estaduais e municipais que não aderiram ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes): apresentar ato autorizativo de funcionamento expedido pelo órgão de regulação da educação superior de sua Unidade Federativa e, quando avaliada, o conceito institucional obtido na última avaliação;

6.3. São requisitos para o curso de licenciatura integrar subprojeto de residência pedagógica:

I - Pertencer à modalidade presencial ou ao Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB);

a) As IES que não alcançarem o mínimo de 24 licenciandos oriundos dos cursos definidos no inciso I poderão compor até 50% do núcleo com estudantes de curso de licenciatura à distância que atenda aos demais requisitos.

II - Ter pelo menos 24 licenciandos matriculados na área do subprojeto conforme dados informados no último Censo da Educação Superior (INEP), exceto para os subprojetos interdisciplinares.

III - Habilitar o egresso para as seguintes áreas ou cursos de licenciatura: Arte, Biologia, Ciências, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Informática, Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Língua Espanhola, Matemática, Química, Sociologia, Pedagogia, licenciatura Intercultural Indígena e licenciatura em Educação do Campo.

IV - Quando se tratar de Instituição Federal de Ensino Superior (IFES) e de IES privada: estar devidamente cadastrado no sistema e-MEC, na situação “em atividade” e possuir, quando avaliado, Conceito de Curso (CC) ou Conceito Preliminar de Curso (CPC) igual ou superior a 3, obtido na última avaliação.

V - Quando se tratar de IES estadual e municipal que não aderiram ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) do governo federal: apresentar os atos formais que comprovem o atendimento de todas as exigências para a oferta das turmas, expedidos pelos órgãos de regulação da educação superior da Unidade Federativa ao qual pertence e, quando avaliado, o conceito do curso obtido na última avaliação. Somente poderão participar cursos com conceito considerado suficiente pelo sistema de avaliação ao qual pertencer a IES.

6.4. A IES deverá se comprometer em reconhecer a carga horária das atividades realizadas pelo residente no programa para aproveitamento de créditos no curso.

6.5. A IES deverá fornecer contrapartida mínima, na forma de designação de responsável que auxilie na gestão administrativa do projeto.

7. DAS BOLSAS

7.1. Serão disponibilizadas até 30.096 cotas de bolsa na modalidade de residente, obedecendo o mínimo de 60% para as áreas prioritárias.

7.2. A IES que tiver Projeto Institucional selecionado será apoiada com a concessão de bolsas nas seguintes modalidades:

- I - Residente, no valor de R\$ 400,00 (quatrocentos reais);
- II - Preceptor, no valor de R\$ 765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais).
- III - Docente Orientador, no valor de R\$ 1.400,00 (mil e quatrocentos reais);
- IV - Coordenador institucional, no valor de R\$ 1.500,00 (mil e quinhentos reais);

7.2.1. Para recebimento da bolsa, os participantes devem atender aos requisitos estabelecidos no item 8 deste edital.

7.3. Para cada núcleo, será concedida 1 cota de bolsa de docente orientador, 3 cotas de bolsas de preceptor e 24 cotas de bolsas de residentes.

7.4. Os participantes voluntários serão considerados contrapartida da IES.

7.4.1. Os participantes voluntários deverão atender aos requisitos estabelecidos no item 8 e terão prioridade na ocupação das cotas ociosas

7.5. O subprojeto somente iniciará suas atividades quando as 24 cotas de residente estiverem ocupadas.

7.5.1. A substituição de bolsistas na modalidade de residente somente poderá ser realizada no início de cada módulo do projeto.

7.6. Os residentes que concluírem o curso de licenciatura, trancarem matrícula ou se desligarem do curso por qualquer motivo durante a execução do projeto terão a bolsa cancelada, mesmo que tenham concluído a carga horária da residência pedagógica.

7.7. A duração máxima das cotas de bolsas concedidas no Programa de Residência Pedagógica é de 18 meses e sua concessão coincidirá com o período de vigência do instrumento firmado entre a IES e a Capes, não sendo admitido pagamento de bolsa após o encerramento dessa vigência.

7.8. Para a IES Privadas com fins lucrativos, as cotas de bolsas do Programa de Residência Pedagógica deverão ser concedidas a discentes bolsistas do Prouni. Havendo cotas remanescentes, estas poderão ser utilizadas por licenciandos não integrantes do Prouni.

7.9. A atuação de voluntários nas funções de coordenação institucional, orientação e residência serão consideradas contrapartida da IES, devendo os participantes atenderem aos requisitos estabelecidos no item 8.

7.10. A concessão e a gestão das bolsas são reguladas pela Portaria Capes nº 259, de 17 de dezembro de 2019.

8. DOS REQUISITOS DE PARTICIPAÇÃO NO PROGRAMA

8.1. São requisitos mínimos para a recebimento de bolsa de Coordenador institucional:

- I - Ser aprovado por colegiado superior ou equivalente na instituição;
- II - Possuir, preferencialmente, título de doutor;
- III - Quando se tratar de IES pública, estar em efetivo exercício, ministrando disciplina em curso de licenciatura e pertencer ao quadro permanente da IES como docente;
- IV - Quando se tratar de IES privada, estar em efetivo exercício, ministrando disciplina em curso de licenciatura e ser contratado em regime integral ou, se parcial, com carga horária de, no mínimo, 20 (vinte) horas semanais e não ser contratado em regime horista;
- V - Possuir experiência mínima de 3 (três) anos como docente do ensino superior em curso de licenciatura;

VI - Possuir experiência na formação de professores, comprovada por pelo menos dois dos seguintes critérios:

- a) Docência de disciplina de estágio curricular em curso de licenciatura;
- b) Docência em curso de formação continuada para professores da educação básica;
- c) Atuação como formador, tutor ou coordenador em programa ou projetos institucionais de formação de professores da educação básica;
- d) Coordenação de curso de licenciatura;
- e) Docência ou gestão pedagógica na educação básica;
- f) Produção acadêmica na área de formação de professores da educação básica, considerada a publicação de pelo menos dois produtos nos últimos cinco anos, na forma livro, capítulos de livro com ISBN ou artigo publicado em periódico com Qualis A, B ou C, obtidos na última avaliação.

VII - Não ocupar o cargo de reitor, vice-reitor, presidente, vice-presidente, pró-reitor ou cargo equivalente; e

VIII - Firmar termo de compromisso com a Capes, cujo formulário será gerado no Sistema de controle de bolsas e auxílios (Scba).

8.1.1. Para efeito das experiências indicadas nas letras “a”, “b”, “c”, e “d” do inciso VI do item 8.1, considerar-se-á o tempo mínimo de um ano em cada critério, nos últimos 10 anos.

8.2. São requisitos mínimos para a recebimento de bolsa de docente orientador:

- I - Ser aprovado pelo colegiado de curso ou equivalente da área do subprojeto;
 - a) Para os subprojetos interdisciplinares, o pró-reitor de graduação selecionará um dos candidatos aprovados pelos colegiados dos cursos que compõem o subprojeto.
- II - Possuir título de mestre;
- III - Ter formação na área do subprojeto, em nível de graduação ou pós-graduação, exceto para os cursos de Licenciatura Intercultural Indígena e Licenciatura em Educação do Campo;
- IV - Quando se tratar de IES pública, estar em efetivo exercício, ministrando disciplina em curso de licenciatura e pertencer ao quadro permanente da IES como docente;
- V - Quando se tratar de IES privada, estar em efetivo exercício ministrando disciplina em curso de licenciatura e ser contratado em regime integral ou, se parcial, com carga horária de, no mínimo, 20 (vinte) horas semanais e não ser contratado em regime horista;
- VI - Possuir experiência mínima de 3 (três) anos como docente do ensino superior em curso de licenciatura;
- VII - Possuir experiência na formação de professores, comprovada por pelo menos dois dos seguintes critérios:
 - a) Docência de disciplina de estágio curricular em curso de licenciatura;
 - b) Docência em curso de formação continuada para professores da educação básica;
 - c) Coordenação de curso de licenciatura;
 - d) Docência ou gestão pedagógica na educação básica;
 - e) Produção acadêmica na área de formação de professores da educação básica, considerada a publicação de pelo menos dois produtos nos últimos cinco anos, na forma livro, capítulos de livro com ISBN ou artigo publicado em periódico com Qualis A, B ou C, obtidos na última avaliação.
- VIII - Não ocupar o cargo de reitor, vice-reitor, presidente, vice-presidente, pró-reitor

ou cargo equivalente; e

IX - Firmar termo de compromisso com a Capes, cujo formulário será gerado no Sistema de controle de bolsas e auxílios (Scba).

8.2.1. Para efeito das experiências indicadas nas alíneas “a”, “b”, “c” e “d” do inciso VI do item 8.2, considerar-se-á o mínimo de um ano para cada critério, nos últimos 10 anos.

8.3. São requisitos mínimos para a recebimento de bolsa de preceptor:

I - Ser aprovado no processo seletivo do Programa realizado pela IES;

II - Possuir licenciatura na área do subprojeto, exceto para:

a) Subprojetos de informática em que será admitido possuir licenciatura em área diversa;

b) Subprojetos de Educação do Campo e Intercultural Indígena em que será admitido possuir licenciatura em áreas afins do componente curricular ou dos cursos que compõem o subprojeto.

III - Possuir experiência mínima de 2 (dois) anos no magistério na educação básica;

IV - Ser professor na escola-campo e estar atuando em sala de aula em componente curricular correspondente à habilitação concedida pelo curso que compõe o subprojeto.

a) Os preceptores de pedagogia deverão estar atuando na educação infantil ou no ensino fundamental I.

b) Os preceptores de informática deverão estar atuando em projetos de informática na escola de educação básica.

c) Os preceptores de licenciatura intercultural indígena e de educação do campo deverão estar atuando em escolas indígenas e do campo respectivamente.

V - Declarar que possui disponibilidade de tempo necessário para realizar as atividades previstas para sua atuação no projeto; e

VI - Firmar termo de compromisso com a Capes, cujo formulário será gerado no Sistema de controle de bolsas e auxílios (Scba).

8.4. São requisitos mínimos para o recebimento de bolsa de residente:

I - Estar regularmente matriculado em curso de licenciatura da IES na área do subprojeto;

II - Ser aprovado em processo seletivo realizado pela IES;

III - Ter cursado o mínimo de 50% do curso ou estar cursando a partir do 5º período;

IV - Declarar ter condições de dedicar pelo menos 25 horas mensais para desenvolvimento das atividades da residência pedagógica; e

V - Firmar termo de compromisso com a Capes, cujo formulário será gerado no Sistema de controle de bolsas e auxílios (Scba).

8.4.1. O estudante de licenciatura que possuir vínculo empregatício ou estiver realizando estágio remunerado, poderá ser bolsista do programa de residência pedagógica, desde que não possua relação de trabalho com a IES participante ou com a escola onde desenvolverá as atividades do subprojeto.

8.4.2. A instituição participante não poderá impor restrições a estudantes que possuem vínculo empregatício, exceto no caso previsto no item 8.4.1.

8.5. Para todas as modalidades é obrigatório cadastrar e manter atualizado currículo na Plataforma Capes de Educação Básica, disponível no link <http://eb.capes.gov.br>, que será utilizado para fins de comprovação dos requisitos para concessão das bolsas.

8.5.1. A qualquer tempo a Capes poderá solicitar documentos comprobatórios das informações incluídas no currículo da Plataforma Capes de Educação Básica.

8.6. Para as modalidades de bolsa de coordenador institucional, docente orientador e preceptor, os beneficiários não poderão receber bolsa por período superior a 96 meses na mesma modalidade em qualquer subprojeto ou edição do programa.

8.7. A IES, a seu critério, poderá estabelecer requisitos adicionais para a seleção dos bolsistas de que trata o presente edital.

8.8. Os participantes não poderão atuar simultaneamente nos programas Pibid e Residência Pedagógica, mesmo sem o recebimento de bolsa.

9. DO PROJETO INSTITUCIONAL

9.1. Cada IES poderá submeter um único projeto de residência pedagógica, que terá caráter institucional.

9.2. O projeto institucional será preenchido no Sicapes, disponível no link <http://inscricao.capes.gov.br>, e conterá as informações necessárias para o processo de classificação e seleção das IES proponentes.

9.2.1. Os prazos para solicitação de acesso e para preenchimento do projeto institucional são distintos e devem obedecer ao cronograma deste edital.

9.2.1.1. A IES que não solicitar o acesso ao sistema no prazo estabelecido não poderá apresentar projeto institucional.

9.2.1.2. A não conclusão do projeto institucional no Sicapes dentro do prazo estabelecido no cronograma implica na desclassificação da IES.

9.2.2. O projeto institucional será preenchido por meio de formulário eletrônico, exclusivamente pelo Pró-Reitor de Graduação ou equivalente, que deverá realizar cadastro do seu CPF no Sicapes.

9.2.3. Após o cadastro do CPF, deverá ser encaminhado documento de nomeação ao cargo e solicitação de acesso de acordo com modelo de formulário disponibilizado na página da Capes para o endereço eletrônico editalrp@capes.gov.br

9.3. Quando a IES tiver apenas um núcleo, o docente orientador deverá assumir a coordenação institucional do projeto institucional e receberá a bolsa de maior valor. Nesse caso, deve atender aos requisitos para ambas as modalidades de bolsa.

9.4. Poderá ser apresentado apenas um subprojeto por área de residência pedagógica, que será composto por um ou mais núcleos.

9.4.1. A IES que submeter projeto de alfabetização não poderá submeter outro subprojeto de pedagogia.

9.5. Poderá ser apresentado subprojeto interdisciplinar com até 3 áreas de residência pedagógica.

9.5.1. Para fins da distribuição dos núcleos, será considerado prioritário o subprojeto interdisciplinar composto exclusivamente por áreas prioritárias.

9.6. Cursos cadastrados em subprojetos específicos não poderão compor subprojeto interdisciplinar.

9.7. O projeto institucional, preenchido em formulário eletrônico, deverá especificar as seguintes informações:

- a) Dados da Instituição e do coordenador institucional;
- b) Descrição concisa do projeto;
- c) Objetivos gerais e específicos;
- d) Descrição das ações para a institucionalização e valorização da Formação de professores na IES;
- e) Descrição da forma como o projeto institucional articulará teoria e prática;

- f) Contribuições do projeto para o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura;
- g) Relevância do projeto para a formação inicial de professores na IES;
- h) Expectativas de como o projeto contribuirá com as escolas-campo;
- i) Estratégias de articulação com as Secretarias de Educação do Estado ou Município;
- j) Descrição de como as ações do projeto podem ser ampliadas para as demais licenciaturas;
- k) Estratégias de acompanhamento e avaliação dos subprojetos.

9.8. Cada subprojeto deverá especificar as seguintes informações:

- a) Área de residência pedagógica do subprojeto, conforme item 3.2.8 deste edital;
- b) UF/Municípios dos cursos de licenciatura que compõem o subprojeto;
- c) UF/Municípios de articulação nos quais a IES pretende desenvolver as atividades de residência pedagógica;
- d) Nome e CPF do(s) docente(s) orientador(es) cada núcleo, indicando a quantidade de mensalidades que cada um irá receber;
- e) Quantidade de residentes com bolsa;
- f) Quantidade de residentes sem bolsa;
- g) Objetivos Específicos do Subprojeto;
- h) Descrição do contexto social e educacional dos municípios escolhidos para articulação;
- i) Como o desenvolvimento das atividades do subprojeto contribuirá para o desenvolvimento da autonomia do licenciando;
- j) Quais estratégias para a valorização do trabalho coletivo para o planejamento e realização das atividades previstas;
- k) Quais estratégias de articulação da BNCC com os conhecimentos da área do subprojeto;
- l) Quais estratégias adotadas para a inserção e ambientação dos licenciandos na escola;
- m) Estratégias de acompanhamento da participação dos professores da escola e dos licenciandos ;
- n) Resultados esperados para o subprojeto; e
- o) Para subprojetos da alfabetização, descrever a metodologia proposta.
- p) Para subprojetos interdisciplinares, descrever a maneira que ocorrerá a articulação e a integração entre as áreas.

9.9. Deverão ser incluídos no Sicapes, os seguintes documentos:

- I - Declaração da IES comprometendo-se a reconhecer as horas dedicadas ao programa como aproveitamento de crédito no curso.
- II - Compromisso de contrapartida institucional, de acordo com modelo disponibilizado na página da Capes.
- III - Comprovação da existência de colegiado para promoção de articulação dos cursos de licenciatura e/ou dos programas e outras ações de formação de professores na IES, quando houver..
- IV - Comprovação da participação de representantes das redes de ensino no colegiado para promoção de articulação dos cursos de licenciatura e/ou dos programas e outras ações de formação de professores na IES, quando houver..

V - Autorização de funcionamento da instituição, expedido por órgão regulador da educação superior na UF, e conceito da IES na última avaliação, para IES Estaduais e Municipais;

VI - Comprovação de atendimento de exigências para ofertar turmas, expedido por órgão regulador da educação superior na UF, e conceito do Curso na última avaliação para IES Estaduais e Municipais;

9.10. Para submeter projeto institucional, a IES deverá apresentar o mínimo de um núcleo de residência pedagógica.

9.11. O coordenador institucional e os docentes orientadores informados no projeto institucional deverão possuir currículo na Plataforma Capes de Educação Básica, disponível no link <http://eb.capes.gov.br>, até o momento da finalização do projeto no Sicapes para efeito de avaliação quanto ao indicador 4 do barema constante no anexo I.

9.12. Para efeito de avaliação dos currículos, os coordenadores institucional e docentes orientadores deverão, antes de sua inclusão no projeto institucional no Sicapes, concluir o cadastramento do currículo na Plataforma Capes de Educação Básica.

9.12.1. Uma vez incluído no Sicapes, para que eventuais alterações no currículo sejam consideradas na avaliação, faz-se necessária a reinclusão do CPF no Sicapes.

9.12.2. A conclusão do cadastramento do currículo, ou de eventuais alterações, dar-se-á apenas após o aceite do termo de adesão disponível na Plataforma Capes de Educação Básica.

9.13. Propostas incompletas ou preenchidas inadequadamente serão desclassificadas.

9.14. Todos os documentos e arquivos para upload no Sicapes deverão ter formato PDF e não exceder a 5MB.

9.15. Não serão aceitos projeto institucional submetidos por qualquer outro meio senão o estabelecido nesse edital ou após o prazo final estabelecido no cronograma.

9.16. A Capes não se responsabilizará por projeto institucional não recebido em decorrência de falhas técnicas dos computadores, falhas de comunicação, congestionamento das linhas de comunicação, bem como por outros fatores que impossibilitem a transferência de dados.

9.17. A relação das escolas estará disponibilizada na Plataforma Capes de Educação Básica, conforme cronograma.

10. DO PROCESSO DE SELEÇÃO

10.1. Serão selecionadas até 250 IES para serem contempladas com as cotas de bolsas previstas neste edital.

10.2. A avaliação do projeto institucional de residência pedagógica será realizada em três etapas:

- I - Análise técnica;
- II - Avaliação dos indicadores; e
- III - Análise de mérito.

10.3. A análise técnica consiste em verificar a elegibilidade da IES e do curso de licenciatura e analisar os documentos submetidos no Sicapes.

10.3.1. Para fins da análise da elegibilidade das IES e dos cursos serão utilizados os dados do E-MEC e do Censo da Educação Superior e os documentos referentes aos atos autorizativos, quando for o caso, de acordo com o item 6 deste edital.

10.4. A avaliação dos indicadores será realizada de acordo os seguintes critérios:

- I - O compromisso institucional para inclusão do maior número de discentes e docentes voluntários no programa, que corresponde ao indicador 1;
- II - A institucionalização da formação de professores na IES, que corresponde ao

indicador 2;

III - O compromisso institucional para a expansão territorial dos subprojetos, que corresponde ao indicador 3;

IV - A experiência e qualificação da equipe docente da IES na formação de professores, que corresponde ao indicador 4.

10.4.1. A descrição e a pontuação de cada indicador está expressa no Anexo I desse edital, sendo sua pontuação máxima 500 pontos, e serão desclassificadas as IES que obtiverem pontuação menor que 120 pontos.

10.5. A análise de mérito será realizada por comissão *ad hoc* e verificará a consistência do projeto institucional quanto aos princípios e características descritas nos itens 3 e 4 deste edital e demais normativos do programa, e poderá somar até 1000 pontos, conforme Anexo II.

10.5.1. A pontuação mínima para aprovação da análise de mérito é de 200 pontos. Projetos institucionais com pontuação inferior serão desclassificados.

10.6. A pontuação final da IES será o somatório da análise dos indicadores e do mérito, e a classificação geral dar-se-á em ordem decrescente dos pontos obtidos.

10.6.1. No caso de empate será utilizada a nota obtida na análise de mérito como critério de desempate. Persistindo o empate, serão utilizadas as notas obtidas nos indicadores 4, 3, 2 e 1, respectivamente.

10.7. Após a classificação geral, as 250 IES melhores colocadas serão reclassificadas em suas respectivas unidades federativas (UF) para fins da distribuição das cotas na UF.

10.7.1. As cotas serão distribuídas obedecendo o mínimo de 60% para as áreas prioritárias.

10.8. A distribuição de cotas obedecerá aos limites estabelecidos no Anexo III e observará os seguintes critérios:

I - Todas as IES classificadas receberão a integralidade das cotas solicitadas, desde que o somatório dessas cotas não ultrapasse o quantitativo de cotas de bolsas destinadas à UF.

II - Caso as cotas solicitadas ultrapasse o quantitativo destinadas à UF, serão adotados os seguintes procedimentos:

- a) As IES que solicitarem apenas 24 cotas de bolsas terão a concessão garantida.
- b) O total de cotas concedidas no item "a" será subtraído do total de cotas disponibilizadas para a UF e do total de cotas solicitadas pelas IES da UF.
- c) As cotas remanescentes da UF serão distribuídas de acordo com a seguinte fórmula:

$$Cotas da IES = \frac{(Cotas Solicitadas pela IES)}{(\sum Cotas solicitadas na UF)} * (Cotas da UF)$$

Onde:

Cotas da IES – total de cotas de bolsa na modalidade de residente que será concedida para a IES;

Cotas solicitadas pela IES – cotas de bolsa na modalidade de residente solicitadas pela IES;

Cotas solicitadas na UF – somatório de cotas de bolsa na modalidade de residente solicitada pelas IES classificadas da UF que pleitearam mais de 24 cotas;

Cota da UF – Total de cotas disponibilizadas para a UF, conforme Anexo III, subtraídas as concessões garantidas àquelas IES que solicitaram 24 cotas;

d) Para ajuste na composição dos núcleos, o resultado da fórmula será dividido por 24. Caso o número não seja inteiro, esse será arredondado e multiplicado por 24.

e) O quantitativo final de cotas de cada IES respeitará a proporção de , no mínimo, 60% do total para as áreas prioritárias.

i) Não se aplicará a proporcionalidade do item "e" para as IES que solicitaram subprojetos apenas em área gerais.

ii) As IES que no rateio forem contempladas com 24 cotas e que submeteram subprojetos tanto em áreas prioritárias quanto nas gerais, deverão destinar as cotas ao subprojeto de área prioritária.

III - As cotas remanescentes serão redistribuídas na ordem da classificação na UF, no limite do quantitativo solicitado pela IES no projeto institucional

IV - Após a distribuição das cotas remanescentes na UF, se ainda houver cotas disponíveis a redistribuição obedecerá a ordem da classificação na região, no limite do quantitativo solicitado pela IES no projeto institucional.

V - Se ainda houver cotas remanescentes na região, a redistribuição obedecerá a ordem da classificação geral, no limite do quantitativo solicitado pela IES no projeto institucional.

11. DIVULGAÇÃO DE RESULTADOS

11.1. O resultado será submetido à homologação da Presidência da Capes e divulgado na sua página eletrônica.

11.2. Será publicado extrato do resultado no Diário Oficial da União (DOU).

12. DO PRAZO DE RECURSO

12.1. A partir da data de divulgação do resultado preliminar, a IES terá o prazo definido no cronograma constante no item 13 do edital, para encaminhar recurso, caso julgue pertinente.

12.2. O recurso deverá ser enviado à Capes pelo Pró-reitor de graduação ou autoridade equivalente, por meio do Sicapes.

13. DO CRONOGRAMA DE ATIVIDADES DO EDITAL

Atividades	Prazos
Lançamento do edital	06/01/2020
Solicitação de acesso ao Sicapes	de 07/01/2020 até 16/01/2020
Liberação do Sicapes para preenchimento do Projeto Institucional	21/01/2020
Inserção do currículo do coordenador institucional e dos docentes orientadores na Plataforma Capes de Educação Básica	até 28/02/2020
Cadastro do projeto institucional no Sicapes	21/01/2020 até as 18h do dia 02/03/2020 (horário oficial de Brasília)
Adesão ao programa e habilitação de escolas pelas secretarias de educação	09/03/2020 até as 18h do dia 14/04/2020 (horário oficial de Brasília)
Resultado preliminar da avaliação dos indicadores	09/03/2020
Prazo recursal da avaliação dos indicadores	09/03/2020 até as 18h do dia 18/03/2020 (horário oficial de Brasília)
Resultado final da avaliação de indicadores	23/03/2020
Divulgação do resultado preliminar da análise de mérito	27/03/2020
Prazo recursal	27/03/2020 até as 18h do dia 06/04/2020 (horário oficial de Brasília)
Resultado final da seleção	10/04/2020
Início das atividades dos projetos	de 14/04/2020 até 14/05/2020

14. DISPOSIÇÕES FINAIS

14.1. À Capes se resguarda o direito de, a qualquer momento, solicitar informações ou documentos adicionais que julgar necessário.

14.2. A Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica resolverá os casos omissos e as situações não previstas no presente edital.

14.3. A qualquer tempo, o presente edital poderá ser anulado, ou revogado por motivo de interesse público, no todo ou em parte, sem que isso implique o direito a indenização ou reclamação de qualquer natureza.

14.4. Poderá haver o cancelamento, pela Capes, da concessão do fomento de que trata o presente edital durante a execução do projeto, por ocorrência de fato cuja gravidade o justifique, sem prejuízo de outras providências cabíveis.

14.5. Serão consideradas de domínio público as informações geradas nos projetos institucionais selecionados no âmbito deste edital.

14.6. Os proponentes sujeitar-se-ão às disposições da legislação pertinente, no que diz respeito à concessão e pagamento das bolsas financiadas por meio do instrumento formalizado entre a Capes e a IES.

ANDERSON RIBEIRO CORREIA

Presidente



Documento assinado eletronicamente por **Anderson Ribeiro Correia, Presidente**, em 03/01/2020, às 15:07, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 25, inciso II, da Portaria nº 01/2016 da Capes.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.capes.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1125229** e o código CRC **6DB4F3DE**.

APÊNDICES

Apêndice I – Apêndice I - Quadro II. Trabalhos consultados na BDTD (2018-2020)

ANO	TIPO	IES	TÍTULO	AUTOR E ORIENTADOR
2018	Dissertação	PUC/SP	A inserção profissional do egresso do Programa Residência Pedagógica da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp)	Carla Patrícia Ferreira da Conceição; Júlio Emílio Diniz Pereira e Daniel Hugo Suárez (coorientador)
2018	Dissertação	PUC/SP	Programa Residência Pedagógica - UNIFESP: um estudo da inserção profissional à docência	Isabela DjaniraBarbedo; Marli Eliza Dalmazo Afonso de André
2018	Tese	UFMG	O naufrágio, o baile e a narrativa de uma pesquisa: experiências de formação de sujeitos em imersão docente	Juliana Batista Faria; Marie Claire Sekkel
2018	Dissertação	UNIFESP	Implicações De Programas De Iniciação À Docência Na Formação Inicial De Pedagogos	Camila Leite AraujoRoncon; Magali Aparecida Silvestre
2019	Dissertação	UEPB	O conceito de natureza a partir das representações sociais dos participantes da residência pedagógica	NathalyaMarillya de Andrade Silva; Regina Maria Rovigati Simões
2019	Dissertação	UFTM	PIBID: construindo caminhos para prática docente em educação física	Luna Aparecida Gonçalves dos Reis; Jane M. Mazzarino
2019	Dissertação	UNIVATES/S P	Ousar para não perecer: educomunicação socioambiental e a ecologia na formação com professores	Rodrigo Müller Marques; Patrícia Cristina de Aragão
2019	Dissertação	UNIFESP	A constituição da identidade profissional do formador do curso de Pedagogia na Unifesp Campus Guarulhos	Amanda Martins Amaro; Magali Aparecida Silvestre
2020	Dissertação	UEPB	Residência pedagógica: as representações docentes dos licenciandos em história a partir da música	Marcila de Almeida; Jesuina Lopes de Almeida Pacca
2020	Dissertação	UNISANTOS	Programa de residência pedagógica/CAPES: formação diferenciada de professores em cursos de pedagogia?	Beatriz Martins dos Santos; Marineide de Oliveira Gomes

Fonte: organizado pela pesquisadora, 2021.

**Apêndice II - Quadro III. Trabalhos consultados no Portal de Periódicos da
Capes (2018-2020)**

ANO	PERIÓDICO OU REVISTA	TÍTULO	AUTOR/ES
2018	S/R	Núcleo de Residência Pedagógica em Língua Portuguesa e o trabalho com gêneros discursivos hipermediáticos na Educação Básica	Poliana Araújo.
2018	Revista Brasileira de Educação (rbe)	Professores iniciantes: egressos de programas de iniciação à docência	Marli Eliza Dalmazo Afonso de André.
2018	Revista Espaço do Currículo (UFPB)	EDUCAÇÃO PÚBLICA EM RISCO: descontinuidades, golpe e resistência	Valdecir Reis; Ademilde Silveira Sartori.
2019	Periódico UFSM (Revista do centro de educação)	Residência pedagógica em Educação Infantil: uma experiência em formação de professores	Edna Martins; Maria de Fátima Carvalho; Renata Marcílio Cândido.
2019	Periódico da UFPA (Revista Nova Amazônica)	Ressignificar a docência: práticas na formação de professores a partir do Programa de Residência Pedagógica	Alcicley Mendes Cardoso; Jadson dos Santos.
2019	Revista Educação (PUCRS)	Reunir, festejar e comunicar: as relações família-escola no Programa de Residência Pedagógica	Renata Marcílio Cândido.
2019	Ensino em revista (Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Uberlândia (UFU))	As interações docentes na partilha de saberes 'tardifanos'	Cristiane Antunes Leal; Rosane Moreira Silva de Meirelles.
2019	Educação Matemática Pesquisa (PUC-SP)	Educação Matemática: A articulação de concepções e práticas inclusivas e colaborativas	Danielle Aparecida Nascimento Santos.

2020	Revista GEOTemas (Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/UERN, <i>Campus</i> de Pau dos Ferros)	O Programa Residência Pedagógica e a formação inicial dos professores de Geografia	Francisco Ariel dos Santos Silva; Glauciana Alves Teles; José Raymundo Figueiredo Lins Jr.
2020	Periódicos UFMG (Revista Docência do Ensino Superior)	Para licenciandos em Matemática participantes do Programa Residência Pedagógica o que é formação de professores?	Ana Paula Moreira; Marinez Meneghello Passos.
2020	HOLOS (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte)	O Programa Residência Pedagógica: dialética entre a teoria e a prática	Jorge Henrique de Lima Monteiro; Leonardo Cordeiro de Queiroz; Ana Luíza Barbosa Anversa; Vânia de Fátima Matias de Souza.
2020	Periódicos UNEMAT (Revista da Faculdade de Educação/Revista FAED)	O Programa Residência pedagógica e a aproximação com a docência em Biologia: vivências, desafios e possibilidades	Leandro Passarinho Reis Júnior; Maria Gorete Rodrigues Cardoso.
2020	EaD & Tecnologias Digitais na Educação (UFGED)	PIBID e PRP: reflexões sobre panoramas da formação inicial e continuada na UFGD	Ednei Nunes de Oliveira; Marco Antonio Rodrigues Paulo.
2020	Periódicos da UTFPR (ACTIO: Docência em Ciências)	Engajamento de estudantes e abordagem de temas contemporâneos: desafios estruturais, curriculares e metodológicos	Josiane Carvalho da Silva; Camila Sampaio Nogueira; Noemi Sutil, Eduardo Massahiko Higashi.
2020	Reflexão e Ação (Universidade de Santa Cruz do Sul/UNISC)	Estágio curricular supervisionado como prática: algumas perguntas e possíveis respostas	Osmar Hélio Alves Araújo, Elcimar Simão Martins.
2020	Periódico da UFRN (Revista Educação em Questão da Universidade Federal do Rio Grande do Norte/UFRN)	O estatuto do trabalho do professor da escola: desafio político para ser pensado nos cinquenta anos do estágio (1969 a	Valdeniza Maria Lopes da Barra.

		2019)	
2020	Pesquisa, sociedade e desenvolvimento (rsdjournal)	Contribuições do Programa Residência Pedagógica para a formação inicial de Licenciandos em Matemática	Renata Monteiro da Costa; Paula Patrícia Barbosa Ventura.
2020	Pesquisa, sociedade e desenvolvimento (rsdjournal)	Programa Residência Pedagógica: reflexões sobre a etapa de ambientação em uma escola-campo	Ana Beatriz de Souza Cunha; Anthony Renan Brum Rodrigues; Leonardo Barboza Benites; Maria Eduarda Castelhana de Campos; Sindje Rayane Da Silva Rehmann; Marli SpatTaha; Elena Maria Billig Mello.
2020	Pesquisa, sociedade e desenvolvimento (rsdjournal)	Visibilidades no contexto surdo dentro do Programa de Residência Pedagógica	Márcia Verônica Monteiro Silva; Lara Katarina de Souza Dantas; Flávia RoldanViana.
2020	Pesquisa, sociedade e desenvolvimento (rsdjournal)	Utilizando a História e a Filosofia da Ciência para contextualizar uma aula de Química do Ensino Médio em uma escola pública do Município de Uruguaiana-RS	Daisy de Lima Nunes; Priscila Nunes Paiva; JulianaBorges Medina; Carla Cristina Borges Medina; Elena Maria Billig Mello; Rafael Roehrs.
2020	Pesquisa, sociedade e desenvolvimento (rsdjournal)	A utilização de textos de divulgação científica no ensino de Química	Ana Paula Rosa; Mara Elisângela JappeGoi.
2020	Pesquisa, sociedade e desenvolvimento	Percepções dos professores unidocentes sobre as intervenções do Programa de Educação Física e Residência Pedagógica	Bruna Herrera Vieira; Gisele Rillo Vasconcelos; Patrícia Becker Engers; Jaqueline Copetti.

2020	Calle14: revista de pesquisa no campo da arte (Universidad Distrital Francisco José de Caldas Colombia)	Residência pedagógica em Casa Tres Patios	Alejandro Uribe Zapata.
2020	Pesquisa, sociedade e desenvolvimento (rsdjournal)	Uso de textos didáticos no ensino de química da educação básica	Marcos Vinícios da Silva Ferreira; Mara Elisângela Jappe Goi.

Fonte: organizado pela pesquisadora, 2021.

Apêndice III - Quadro IV. Trabalhos indicados pela banca de qualificação

ANO	PERIÓDICO OU REVISTA	TÍTULO	AUTOR/ES
2020	e-Curriculum	As tramas da Formação de Professores de Educação Infantil no Programa de Residência Pedagógica (Pedagogia).	Claudia Panizzolo e Marineide de OliveiraGomes
2021	Revista eletrônica Pesquiseduca	Programa de Residência Pedagógica/CAPES: uma boa ideia pedagógica?	Beatriz Martins dos Santos Prado e Marineide de Oliveira Gomes

Fonte: organizado pela pesquisadora, 2023.

Apêndice IV - Roteiro para a análise documental (Cellard, 2010)

Análise preliminar

O contexto (identificação e descrição do contexto)

- Em que contexto social, político e econômico o documento foi escrito e implementado?
- Como se deu o processo de aprovação do documento?

Autor ou os autores

- Por quem foi pensado, estruturado e escrito o documento?

Autenticidade e a confiabilidade do texto

- As informações contidas no documento são verídicas e confiáveis?

Natureza do texto

- Para quem se destina o documento?
- Quem pode acessar o documento?
- É um documento público ou privado?
- Que tipo de documento é?

Conceitos-chave e a lógica interna do texto

- Como o documento está organizado?
- Quais são seus objetivos?

Análise

- O que os documentos dizem?

Apêndice V - Roteiro para o grupo focal

APRESENTAÇÃO

- Apresentação do mediador, relator e operador de gravação;
- Solicitação da autorização para gravação;
- Reforço da fala do anonimato dos envolvidos e preenchimento do termo de consentimento livre e esclarecido;
- Roda de apresentação dos participantes e uma breve apresentação de cada integrante
- Apresentação do objetivo geral da pesquisa;
- Apresentação do que é o grupo focal (conceito, duração, orientações para a fala).;
- Verificação de dúvidas.

DINÂMICA INICIAL

Questão desencadeadora: fale um pouco sobre os momentos no curso de pedagogia que vocês tiveram maior proximidade com o exercício da docência.

Explicação extra: quais momentos, durante a graduação, vocês se sentiram mais próximas da docência?

PERGUNTA GERADORA DO GRUPO FOCAL

Conte um pouco sobre sua EXPERIÊNCIA como estudante no Programa de Residência Pedagógica.

Questões para acrescentar ao longo do diálogo, caso não apareça nas falas:

- Vocês têm lembranças de como foi o contato com o ESPAÇO ESCOLAR no Programa Residência Pedagógica? (quando vocês foram para a escola);
- As experiências do Residência Pedagógica contribuíram para a FORMAÇÃO DOCENTE de vocês? (pensando em tudo que vocês viveram e experienciaram no RESIDÊNCIA, contribuíram para a formação?);
- Vocês podem pontuar PONTOS POSITIVOS E PONTOS NEGATIVOS do Residência Pedagógica?

FINALIZAÇÃO E AVALIAÇÃO

- Indagação se alguém gostaria de acrescentar algo que não foi abordado na discussão, mas que é relevante;
- Agradecimento da presença e participação de todos;
- Realização de uma avaliação do grupo focal pelos participantes: Vocês gostaram de participar do grupo focal?

CONFRATERNIZAÇÃO

- Confraternização dos participantes