

**UNIVERSIDADE TIRADENTES
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E EXTENSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

VÂNIA BATISTA DOS SANTOS

**PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA LICENCIATURA EM PEDAGOGIA
(2018-2020): FORMAÇÃO PROFISSIONAL E PRÁTICA PEDAGÓGICA NO
CFP/UFCG NO SERTÃO PARAIBANO**

**ARACAJU
2024**

VÂNIA BATISTA DOS SANTOS

**PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA LICENCIATURA EM PEDAGOGIA
(2018-2020): FORMAÇÃO PROFISSIONAL E PRÁTICA PEDAGÓGICA NO
CFP/UFCG NO SERTÃO PARAIBANO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tiradentes, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de Concentração: Educação e Formação Docente.

ORIENTADORA: Profa. Dra. Andréa Karla Ferreira Nunes

**ARACAJU
2024**

S237p Santos, Vânia Batista dos
Programa residência pedagógica na licenciatura em pedagogia (2018-2020): formação profissional e prática pedagógica no CFP/UFCG no sertão paraibano / Vânia Batista dos Santos. - 2024.

158f. : il.

Referências.

Orientadora: Profa. Dra. Andréa Karla Ferreira Nunes.

Tese (Doutorado em Educação) Universidade Tiradentes /Programa de Pós- Graduação em Educação.

1. Formação de professor. 2. Residência pedagógica. 3.Educação básica. 4. Licenciatura em pedagogia - Centro de Formação de Professores - Universidade Federal de Campina Grande. 5. Prática pedagógica. 6.Políticas educacionais. 7. Formação inicial de professores. 8. Pedagogia - sertão paraibano. I. Nunes, Andréa Karla Ferreira. II. Título.

CDU – 377.8(043.2)

FOLHA DE APROVAÇÃO

Aprovado em 20/06/2024

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **ANDREA KARLA FERREIRA NUNES**
Data: 28/06/2024 10:06:47-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Andréa Karla Ferreira Nunes (Orientadora)
Universidade Tiradentes (PPED/UNIT)

Documento assinado digitalmente
 **JANINE MARTA COELHO RODRIGUES**
Data: 09/07/2024 10:43:37-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Janine Marta Coelho Rodrigues
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Documento assinado digitalmente
 **SONIA REGINA MENDES DOS SANTOS**
Data: 04/07/2024 10:57:13-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Sonia Regina Mendes dos Santos
Universidade Estácio de Sá (UNESA)

Documento assinado digitalmente
 **CRISTIANE DE MAGALHÃES PORTO**
Data: 28/06/2024 11:17:24-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Cristiane de Magalhães Porto
Universidade Tiradentes (PPED/UNIT)

Documento assinado digitalmente
 **CRISTIANO DE JESUS FERRONATO**
Data: 12/07/2024 10:03:25-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Cristiano de Jesus Ferronato
Universidade Tiradentes (PPED/UNIT)

AGRADECIMENTOS

A Deus, fonte inesgotável de amor e sabedoria, Dono de toda ciência.

A minha mãe, Floripes Batista dos Santos, que fez tudo por mim, sempre me incentivou e ensinou que a educação transforma vidas.

Ao meu pai, Fernando Cosmo dos Santos (*in memoriam*), exemplo de honestidade para mim.

A minha filha, Ana Letícia Batista Freire, minha razão de viver.

A meus irmãos, Valnise, Gyldson Fernando, Gilmar (*in memoriam*), Fernando Humberto, Francisco e João que sempre acreditaram em mim e me deram força para realizar meu sonho.

Aos docentes do PPED, pelos conhecimentos compartilhados e o compromisso em ofertar o melhor, sendo referência aos seus educandos.

Aos amigos e amigas da turma 2021.1 do Doutorado em Educação, pelo carinho e amizade construída.

A Ph.D. Andréa Karla Ferreira Nunes, pelo zelo, dedicação e disciplina na orientação deste estudo, mostrando que para fazer ciência é preciso saber aonde se quer chegar e como trilhar o caminho da pesquisa científica, respeitando nossas condições pessoais e cada etapa do percurso.

Os homens costumam, sempre que reconhecem alguma semelhança entre duas coisas, avaliar ambas, mesmo naquilo em que são diversas, mediante o que reconheceram numa delas como verdadeiro. Realizam assim falsas aproximações entre as ciências, que consistem exclusivamente no conhecimento intelectual, e as artes, que exigem algum exercício e hábito corporal; e veem que nem todas as artes devem ser aprendidas simultaneamente pelo mesmo homem e que só aquele que exerce uma única se transforma mais facilmente num artista consumado; as mesmas mãos que se dedicam a cultivar os campos e a tocar cítara, ou que se entregam a vários ofícios diferentes, não os podem executar com tanto desafogo como se a um só se dedicassem (René Descartes).

RESUMO

A tese se insere no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPED/UNIT), na linha de pesquisa Educação e Formação Docente e aborda a implementação e os impactos do Programa Residência Pedagógica (PRP) no curso de Licenciatura em Pedagogia no Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande (CFP/UFCG), no sertão paraibano, durante os anos de 2018 a 2020. O estudo parte da experiência acadêmica e profissional da pesquisadora e busca analisar como o PRP contribuiu para a formação acadêmica e a prática pedagógica dos residentes, além de avaliar as percepções dos coordenadores, orientadores e preceptores envolvidos no Programa. Baseia-se em fundamentos conceituais defendidos por Ball (2011), Boneti (2018), Mészáros (2018), Calderano (2012), Nunes (2015), Tardif (2000; 2017), Nóvoa (1998; 2002; 2022), Minayo (2010), Moraes e Galiuzzi (2013), entre outros. O trabalho é estruturado em seções que abordam desde a trajetória pessoal da autora no campo educacional até a análise das políticas educacionais que norteiam o PRP. A pesquisa utilizou uma abordagem qualitativa, com métodos de pesquisa documental, entrevistas semiestruturadas e questionários aplicados aos participantes do Programa. Os resultados indicam que o PRP/Capes intensificou a formação prática dos futuros professores ao promover a integração entre a Educação Básica e Superior, fornecendo uma experiência rica de imersão pedagógica que contribuiu para a reflexão e melhoria das práticas docentes. Além disso, os dados mostram que, apesar dos desafios enfrentados, o Programa teve um impacto significativo na formação inicial dos professores, destacando a importância da prática pedagógica orientada e supervisionada no desenvolvimento profissional dos educadores. A tese conclui que o Programa Residência Pedagógica é relevante como política pública para a formação de professores, ao tempo em que sugere melhorias para o fortalecimento das relações entre teoria e prática na Educação. O estudo reafirma a necessidade de políticas educacionais que valorizem e aprimorem a formação docente, contribuindo para uma Educação Pública de qualidade no Brasil.

Palavras-chave: formação de professores; residência pedagógica; prática pedagógica; educação básica; políticas educacionais.

ABSTRACT

The thesis is part of the Postgraduate Program in Education (PPED/UNIT), in the line of research Education and Teacher Training and addresses the implementation and impacts of the Pedagogical Residency Program (PRP) in the Pedagogy Degree course at the Teacher Training Center of the Universidade Federal de Campina Grande (CFP/UFCG), in the hinterland of Paraíba, from 2018 to 2020. The study is based on the researcher's academic and professional experience and seeks to analyze how the PRP contributed to the academic training and pedagogical practice of the residents, as well as evaluating the perceptions of the coordinators, advisors and preceptors involved in the Program. It is based on conceptual foundations defended by Ball (2011), Boneti (2018), Mészáros (2018), Calderano (2012), Nunes (2015), Tardif (2000; 2017), Nóvoa (1998; 2002; 2022), Minayo (2010), Moraes and Galiazzi (2013), among others. The work is structured in sections that range from the author's personal trajectory in the educational field to an analysis of the educational policies that guide the PRP. The research used a qualitative approach, with documentary research methods, semi-structured interviews and questionnaires applied to participants in the Program. The results indicate that the PRP/Capes intensified the practical training of future teachers by promoting integration between basic and higher education, providing a rich experience of pedagogical immersion that contributed to reflection and improvement of teaching practices. In addition, the data shows that, despite the challenges faced, the Program had a significant impact on the initial training of teachers, highlighting the importance of guided and supervised pedagogical practice in the professional development of educators. The thesis concludes that the Pedagogical Residency Program is relevant as a public policy for teacher training, while suggesting improvements to strengthen the relationship between theory and practice in education. The study reaffirms the need for educational policies that value and improve teacher training, contributing to quality public education in Brazil.

Keywords: teacher training; pedagogical residency; pedagogical practice; basic education; educational policies.

RESUMEN

La tesis forma parte del Programa de Posgrado en Educación (PPED/UNIT), en la línea de investigación Educación y Formación Docente y aborda la implementación y los impactos del Programa de Residencia Pedagógica (PRP) en el curso de Licenciatura en Pedagogía del Centro de Formación Docente de la Universidade Federal de Campina Grande (CFP/UFCG), en el interior de Paraíba, de 2018 a 2020. El estudio se basa en la experiencia académica y profesional de la investigadora y busca analizar cómo el PRP contribuyó a la formación académica y a la práctica pedagógica de los residentes, así como evaluar las percepciones de los coordinadores, supervisores y preceptores involucrados en el programa. Se basa en fundamentos conceptuales defendidos por Ball (2011), Boneti (2018), Mészáros (2018), Calderano (2012), Nunes (2015), Tardif (2000; 2017), Nóvoa (1998; 2002; 2022), Minayo (2010), Moraes y Galiazzi (2013), entre otros. El trabajo se estructura en secciones que van desde la trayectoria personal de la autora en el ámbito educativo hasta el análisis de las políticas educativas que orientan el PRP. La investigación utilizó un enfoque cualitativo, con métodos de investigación documental, entrevistas semiestructuradas y cuestionarios aplicados a los participantes del Programa. Los resultados indican que el PRP/Capes intensificó la formación práctica de los futuros profesores al promover la integración entre la enseñanza básica y la superior, proporcionando una rica experiencia de inmersión pedagógica que contribuyó a la reflexión y a la mejora de las prácticas docentes. Además, los datos muestran que, a pesar de los desafíos enfrentados, el Programa tuvo un impacto significativo en la formación inicial de los profesores, destacando la importancia de la práctica pedagógica guiada y supervisada en el desarrollo profesional de los educadores. La tesis concluye que el Programa de Residencia Pedagógica es relevante como política pública para la formación de profesores, al mismo tiempo que sugiere mejoras para fortalecer la relación entre teoría y práctica en educación. El estudio reafirma la necesidad de políticas educacionales que valoricen y mejoren la formación docente, contribuyendo a la educación pública de calidad en Brasil.

Palabras clave: formación de profesores; residencia pedagógica; práctica pedagógica; educación básica; políticas educativas.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ATD	Análise Textual Discursiva
CF	Constituição Federal
LDB	Lei de Diretrizes e Base da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares nacional
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
SF	Senado Federal
CD	Câmara dos Deputados
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFMG	Universidade Federal de Campina Grande
ISEC	Instituto Superior de Educação de Cajazeiras
MEC	Ministério da Educação
TEA	Transtorno do Espectro Autista
BNC	Base Nacional Comum
CFP	Centro de Formação de Professores
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFPB	Instituto Federal da Paraíba
PRP	Programa Residência Pedagógica
Pibid	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
IES	Instituições de Ensino Superior
EMEIEF	Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental
PNE	Plano Nacional de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
BNTD	Banco Nacional de Teses e Dissertações
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPA	Universidade Federal do Pará
ICED	Instituto de Ciência da Educação
INEP	Instituto Nacional de Estudos e pesquisas Educacionais
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
CC	Conceito de Curso
CPC	Conceito Preliminar de Curso
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

FIES	Financiamento Estudantil
IGC	Índice Geral de Curso da Instituição
CFP	Centro de Formação de Professores

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Localização do Município de Cajazeiras - PB	69
Figura 2 – UFCG - Cajazeiras.....	71
Figura 3 – Espaço interno da UFCG/Campus de Cajazeiras	72
Figura 4 – Biblioteca Setorial	73
Figura 5 – Bloco do Laboratório de Prática Docente	74
Figura 6 – Laboratório de Prática Docente do Curso de Pedagogia.....	75
Figura 7 – Demonstração da tabela de desconstrução do texto	103
Figura 8 – Componentes de uma produção escrita implicando teorização	104
Figura 9 – Estrutura conceitual (mapa mental) das fases de aplicação do método de análise textual discursiva nesse texto	105

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Principais requisitos e critérios primários de busca e análise do BNTD/Capes/Sucupira.....	27
Quadro 2 – Produção acadêmica (2018 – 2020)	28
Quadro 3 – Distribuição da carga horária dos módulos.....	65
Quadro 4 – Fase final da tabulação para construção da análise textual	108
Quadro 5 – Pontos fortes e frágeis na percepção dos residentes.....	120

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Demonstração da produção de teses e dissertações por palavras-chave (2018-2020)	25
Gráfico 2 – Demonstração percentual da produção de dissertações e teses por palavra-chave (2018-2020)	26
Gráfico 3 – Função no PRP	85
Gráfico 4 – Seleção para participar do PRP	88
Gráfico 5 – Atribuições desenvolvidas no PRP	88
Gráfico 6 – Periodicidade dos encontros de acompanhamento	90
Gráfico 7 – Contribuição do programa na formação dos estudantes	92
Gráfico 8 – Cumprimento dos requisitos exigidos	92
Gráfico 9 – Cumprimento dos itens do edital	93
Gráfico 10 – Frequência dos estudantes durante o PRP	93
Gráfico 11 – Periodicidade do contato com a escola-campo.....	94
Gráfico 12 – Fatores que interferiram na execução do projeto	94
Gráfico 13 – Demandas não cumpridas pelos estudantes	96
Gráfico 14 – Desenvolvimento de competências e habilidades por nível de contribuição	96
Gráfico 15 – Desenvolvimento por tipos de competências e habilidades	97
Gráfico 16 – Deficiência de competências e habilidades	98

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Produção científica de teses e dissertações por palavras-chave (2018 a 2020).....	24
--	----

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	6
1.1 O encontro com o objeto de pesquisa	6
2 INTERCORRÊNCIAS E APROXIMAÇÕES ENTRE DISSERTAÇÕES, TESES E AUTORES	22
2.1 A produção científica de teses e dissertações na Capes/Plataforma Sucupira	23
3 UM OLHAR ANALÍTICO SOBRE POLÍTICA EDUCACIONAL, FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICA PEDAGÓGICA À LUZ DOS AUTORES	34
4 PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA PRP/CAPES: UMA POLÍTICA EDUCACIONAL PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES	53
4.1 PRP/Capes: aspectos legais e documentos orientadores	55
4.2 PRP/Capes: elementos formativos e norteadores para a prática pedagógica.	59
5 O LÓCUS DO OBJETO DE PESQUISA	69
5.1 Caracterização do CFP/UFCG	70
5.2 O nascimento do Programa Residência Pedagógica no CFP/UFCG	75
6 RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NO SERTÃO DA PARAÍBA: UMA POLÍTICA PÚBLICA EM CONSTRUÇÃO	80
6.1 Programa Residência Pedagógica no Curso de Licenciatura em Pedagogia do CFP/UFCG: a percepção da equipe de coordenadores, orientadores e preceptores	83
6.2 Formação profissional, vivência e gestão da prática pedagógica nas percepções dos residentes	102
6.2.1 Análise da entrevista com R1 em 13/11/2023	106
6.2.2 Análise da entrevista com R2 em 14/11/2023	109
6.2.3 Análise da entrevista com R3 em 15/11/2023	110
6.2.4 Análise da entrevista com R4 em 16/11/2023	111
6.2.5 Análise da entrevista com R5 em 16/11/2023	113
6.2.6 Análise da entrevista com R6 em 17/11/2023	115
6.2.7 Análise da entrevista com R7 em 18/11/2023	116
6.2.8 Análise da entrevista com R8 em 18/11/2023	118
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	122
REFERÊNCIAS	127
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO	133

ANEXO A – EDITAL Nº 1/2020/CAPES	145
ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	157

1 INTRODUÇÃO

1.1 O encontro com o objeto de pesquisa

Pensar minha trajetória de vida acadêmica e profissional é motivo de alegria, pelas lutas enfrentadas e conquistas alcançadas. A vida é sempre constituída de experiências marcantes que, numa complexa rede de relações sociopolíticas e culturais, constroem gradativamente a identidade individual e coletiva de cada sujeito. Assim me constituí: transformando os momentos difíceis em desafios, estímulos constantes que me deram força para prosseguir na caminhada, encontrando, no meio da escuridão, uma luz denominada Educação, espaço que lapida o espírito e dá sentido à existência, proporcionando-nos o conhecimento.

Em 1992, ingressei como estudante do curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) – atualmente, Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) –, no Campus de Cajazeiras. Na ocasião, optei pela habilitação em Supervisão Escolar, por acreditar que essa formação me oportunizaria uma reflexão mais profunda acerca das políticas educacionais, especialmente da formação e prática docente, além dos desafios da construção de uma educação pública de qualidade para todos. Dentre as experiências que o universo acadêmico me proporcionou, destaco que fui monitora da disciplina *Didática*, bolsista do Programa de Bolsa de Extensão da UFPB e que participei ativamente de trabalhos científicos, palestras e seminários.

No ano de 1998, fui aprovada no concurso público para o magistério do Sistema Municipal de Ensino de Cajazeiras, oportunidade em que tive uma intensa vivência educacional, inicialmente, com turmas multisseriadas na zona rural, onde fui professora da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Cada novo encontro educacional me fazia perceber que a teoria recebida na academia estabelecia certo distanciamento da prática, oportunizando encontros, desencontros e reencontros na profissão docente. Esse fato me instigava a refletir sobre a formação inicial obtida, sobre os desafios do professor no cotidiano da sala de aula e sobre a necessidade da formação continuada na profissão docente, buscando respostas e soluções para as dificuldades vivenciadas no chão da escola.

Nos anos que se seguiram, tive a oportunidade de viver um novo encontro no caminho educacional. Em 2002, passei a integrar a equipe pedagógica da Secretaria

Municipal de Educação de Cajazeiras, coordenando a formação continuada dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no Programa *Parâmetros em Ação*. As experiências vivenciadas como formadora do referido Programa ampliaram meu entendimento sobre a importância da formação continuada de professores para a melhoria das práticas pedagógicas, para a reflexão sobre a prática docente e, conseqüentemente, para o desenvolvimento profissional dos educadores.

Nesse período, assumi a coordenação dos Supervisores Escolares que compõem a equipe pedagógica das escolas municipais. Essa função me instigou a realizar reflexões mais profundas sobre o papel do pedagogo no contexto escolar e sobre os saberes necessários para a prática da supervisão escolar, que, tanto quanto os saberes docentes, forjam-se no cotidiano da escola e da prática profissional.

Ainda em 2002, assumi a função de coordenadora adjunta do Curso Normal Superior, no Instituto Superior de Educação de Cajazeiras (ISEC), atualmente Faculdade São Francisco de Cajazeiras (FSF). Permaneci nessa condição por dois anos e, subseqüentemente, continuei minha trajetória profissional como docente na referida Instituição de Ensino Superior (IES), até os dias atuais, no curso de Licenciatura em Pedagogia, ministrando as disciplinas: *Princípios Políticos da Educação, Legislação da Educação Brasileira, Didática, Organização e Prática Docente na Educação Infantil, Organização e Prática Docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental*, entre outras que compõem a estrutura curricular do referido curso.

A vivência como docente na Educação Superior tem me confirmado a relevância social e acadêmica do professor universitário no processo formativo dos futuros professores e a necessidade de investir em nosso desenvolvimento profissional, perseguindo o que preconiza a função social da universidade por meio da tríade *ensino, pesquisa e extensão*.

Como professora no curso de Licenciatura em Pedagogia, tenho sentido a necessidade de refletir sobre os processos e os projetos formativos dos docentes, bem como acerca dos Programas¹ Educacionais instituídos pelo Ministério da Educação (MEC) com a finalidade de contribuir para o aperfeiçoamento da formação inicial dos profissionais da Educação Básica nos cursos de licenciatura.

¹ A palavra "Programa", quando escrita com letra inicial maiúscula, está se referindo a Programas institucionais do Governo.

É importante salientar que minha história na educação está atrelada à minha formação acadêmica. Nesse processo, busquei sempre construir conhecimentos que apontassem caminhos para os desafios impostos pelas experiências vividas na prática docente. Motivada pelas questões relacionadas à aprendizagem humana e à inclusão de pessoas com deficiência e transtornos globais de desenvolvimento e seus processos de aprendizagem – variações, implicações e alterações nestes processos, bem como o acompanhamento de tais transtornos –, enveredei em cursos de Pós-Graduação *lato sensu* nos campos: Psicopedagogia, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Atendimento Educacional Especializado e Salas de Recursos Multifuncionais.

No ano de 2006, ingressei no Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação da UFPB, no Campus de João Pessoa, a quase 500 km de distância do sertão da Paraíba. Vale salientar a distância física percorrida de ônibus, semanalmente, ao longo de dois anos, em busca de qualificação profissional e crescimento pessoal. Nesse ínterim, cursei as disciplinas e desenvolvi a pesquisa “A formação profissional e a construção dos saberes docentes no curso de Pedagogia”.

Ademais, o interesse pelas políticas de formação docente faz parte dos estudos e reflexões que realizo enquanto professora da Educação Básica no Sistema Municipal de Ensino de Cajazeiras e do curso de Pedagogia na Faculdade São Francisco de Cajazeiras (FSF). Os questionamentos acerca da política de formação docente estabelecida atualmente pelo MEC, ao ser instituída a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), intensificaram-se, indicando novos desafios às instituições formadoras, aos futuros professores e àqueles que já atuam na Educação Básica.

Em 2021, ingressei no Doutorado em Educação pela Universidade Tiradentes, Campus de Sergipe, para aprofundar os estudos sobre a formação docente. Esse aprofundamento aconteceu tendo em vista que na pesquisa realizada no Mestrado em Educação revelaram-se certa dissociação entre teoria e prática e a necessidade da valorização da prática docente como conteúdo de formação, segundo as percepções dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental que são egressos do curso de Pedagogia do Centro de Formação dos Professores da UFCG.

A escolha do objeto desta pesquisa parte da minha experiência acadêmica e profissional, respectivamente, como estudante egressa do curso de Licenciatura em Pedagogia do CFP/UFCG, no Campus de Cajazeiras e, posteriormente, enquanto

professora substituta do referido curso. Pauta-se, ainda, nas vivências como professora do quadro permanente do curso de Pedagogia da Faculdade São Francisco de Cajazeiras (FSF).

Nessas experiências, tenho percebido certo distanciamento entre teoria e prática, especialmente entre os estudantes que participam dos Estágios Supervisionados, do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e, mais recentemente, do Programa Residência Pedagógica (PRP), foco desta proposta de pesquisa, haja vista a emergência da temática na produção acadêmica atual.

O MEC, por meio da Capes, instituiu o Programa Residência Pedagógica (PRP) como iniciativa que integra a Política Nacional de Formação de Professores, “visando intensificar a formação prática nos cursos de licenciatura e promover a integração entre a Educação Básica e a Educação Superior” (IFPB, 2022).

O conhecimento sobre o PRP/Capes se deu a partir de conversas informais com residentes do referido Programa, que atuavam nas escolas do Sistema Municipal de Ensino de Cajazeiras. Esse saber também foi construído por meio de leituras relativas aos programas educacionais que têm como foco a relação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, as quais despertaram minha curiosidade sobre como seria desenvolvido o PRP com os estudantes da Licenciatura em Pedagogia e como o Programa contribuiria com a formação docente e o fazer pedagógico dos futuros professores.

Interesso-me, ainda, por pesquisar o PRP/Capes a partir dos instrumentos legais que criaram e regulamentaram o Programa e os editais disponibilizados pela Capes.

Conforme determina a Portaria GAB n.º 259/2019, o PRP/Capes é destinado aos estudantes dos cursos de licenciatura a partir do terceiro ano, na perspectiva de aproximá-los da realidade vivenciada nas escolas da Educação Básica. Nesse sentido, o referido Programa dá prosseguimento ao Pibid, que é ofertado no 1º e 2º anos desses cursos. Antes do PRP/Capes, o Pibid atendia os discentes ao longo de todo o curso de licenciatura.

Os docentes das IES são orientadores responsáveis pelo contato dos estudantes e das instituições com as escolas da Educação Básica, atuando como mediadores, com o objetivo de inserir os “estudantes residentes” no contexto

educacional de escolas públicas, oportunizando ambientes de aprendizagem profissional e de intervenção em sala de aula.

Esses educadores contam com a contribuição dos “professores preceptores” (professores titulares da sala de aula regular) das escolas-campo² de Educação Básica. Ademais, o PRP oferta bolsas de estudos para os graduandos participantes e aprovados no processo seletivo realizado a partir de editais da Capes 2018.

À vista disso, destaco que tais estímulos têm como principal objetivo aprimorar a formação dos discentes dos cursos de licenciatura e colaborar com a formação contínua dos professores atuantes nas escolas públicas de Educação Básica. Desse modo, estreitam-se os laços entre escola e IES, a partir do Projeto Institucional das IES e dos subprojetos que são desenvolvidos pelos estudantes residentes com apoio e tutoria dos professores preceptores, por meio da imersão nessas escolas.

Nesse contexto, o presente estudo tem o seguinte problema de pesquisa: como o PRP/Capes do curso de Licenciatura em Pedagogia, do CFP/UFCG, colaborou com o processo de formação acadêmica e oportunizou a vivência e a gestão da prática pedagógica dos residentes?

No que se refere ao *lócus* da pesquisa, esta foi desenvolvida no âmbito do curso de Pedagogia do CFP, da UFCG, na cidade de Cajazeiras, no Sertão Paraibano. Além disso, a pesquisa também ocorreu em 3 escolas-campo que fazem parte do Sistema Municipal de Ensino de Cajazeiras: EMEIEF Cecília Estolano Meireles, EMEIEF Costa e Silva e EMEIEF Maria Guimarães Coelho.

A escolha do local de pesquisa se deu por duas razões fundamentalmente imbricadas: a experiência acadêmica e profissional desta pesquisadora e a relevância do CFP/UFCG para os 21 municípios que compõem a microrregião de Cajazeiras, no Sertão Paraibano.

Para fins de estruturação desta tese, elegi o período de 2018 a 2020, por corresponder aos anos em que o PRP/Capes foi implementado no curso de Licenciatura em Pedagogia do CFP/UFCG, no Campus de Cajazeiras-PB, considerando o período de 18 meses de execução, organizado em 3 etapas, que constituem o ciclo formativo do Programa.

² “Escola-campo” é a terminologia utilizada para denominar as escolas participantes do PRP, conforme se encontra em Freitas, Freitas e Almeida (2020); Faria e Diniz-Pereira (2020); Moretti (2011); Sousa e Barroso (2019), dentre outros pesquisadores acerca do tema.

Em que pese a definição do marco temporal já mencionado, faz-se necessário esclarecer que definimos os anos supracitados considerando as dificuldades enfrentadas pelas instituições educativas da Educação Básica e Superior na execução de suas atividades durante o período da pandemia causada pelo Coronavírus – crise sanitária que impossibilitou o levantamento de mais dados que contribuíssem de forma significativa com a pesquisa.

Com base em levantamento bibliográfico, por meio da revisão de literatura empreendida no Banco de Dissertações e Teses da Capes sobre o PRP/Capes, a pesquisa de Santos (2020) constatou que tal Programa não menciona experiências anteriores em Residência Pedagógica ou Docente no Brasil, embora com estas possua semelhanças. Esse achado expressa que a formação de professores no País é um campo de disputas, especialmente no que se refere às dimensões técnica e reflexiva.

Pires (2017), por sua vez, revelou em sua pesquisa que os professores participantes do PRP/Capes reconhecem as contribuições do Programa para o seu desenvolvimento profissional. Para mais, esses docentes refletem a prática educativa com base na observação das ações dos residentes e na participação nas formações oferecidas pela universidade.

Isso posto, a relevância deste estudo situa-se na percepção de um momento de mudanças estruturais das políticas educacionais, principalmente, no que se refere à formação e às práticas pedagógicas dos professores na sociedade contemporânea.

Essas transformações ocorrem por meio de diretrizes expressas em vários instrumentos legais, a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.º 9394/96, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (PNE 2001-2010, 2011-2020), da BNC-Formação, da instituição de Programas educacionais como Pibid e PRP/Capes.

Em outras palavras, o presente estudo justifica-se pela importância de analisar o impacto e as contribuições do PRP/Capes do curso de Licenciatura em Pedagogia do CFP da UFCG no aperfeiçoamento da formação e prática pedagógica dos residentes, bem como daqueles que de alguma forma estiveram conectados na execução deste Programa.

A iniciativa deste trabalho se fundamenta na constatação de que a temática em questão ainda precisa ser explorada, tendo em vista que cada projeto de Residência Pedagógica apresenta suas especificidades. Para mais, o PRP foi instituído pela

Capes, por meio da Portaria GAB n.º 38/2018 (Edital 6/2018), nas IES, na perspectiva de preencher a lacuna existente nos cursos de licenciatura no que se refere à relação teoria e prática durante o processo formativo dos futuros professores. O Programa constitui-se, pois, como uma política pública de formação e aperfeiçoamento, em ambiente escolar, do aluno de licenciatura, e oportuniza aos estudantes de graduação imersão planejada e sistemática, além de situações concretas no cotidiano escolar e na sala de aula, que servirão de objeto de reflexão sobre a articulação entre teoria e prática. Portanto, a própria intenção e natureza do PRP tornam o estudo acerca do Programa indispensável.

Para uma melhor compreensão do objeto de estudo, ancorei-me em autores que discutem as políticas educacionais e a formação docente no estatuto da importância científica, social, política e cultural. Entre os estudiosos, destacam-se: Mészáros (2015), Boneti (2018), Nunes (2015) e Ball (2011).

Também aprofundo a investigação com a visão de autores como Tardif (2017) e Nóvoa (1997), que abordam a epistemologia dos saberes docentes, a formação e as práticas pedagógicas na perspectiva reflexiva. Vislumbra-se, na concepção desses pensadores, uma possibilidade de ampliação da compreensão do objeto de estudo, visto que este suscitou leituras que contemplam um olhar mais aprofundado e reflexivo acerca dos saberes epistemológicos, pedagógicos e sociais que norteiam a formação e a prática docente.

Ao tratarmos das políticas educacionais, temos percebido que as transformações que se instalam dentro do modelo capitalista têm influenciado significativamente as formas de organização do trabalho, principalmente, no âmbito educacional. Nóvoa (2017) destaca que vivemos em um momento crucial da história dos professores e da escola pública, que aponta para a necessidade de repensar as instituições e as práticas. Se não fizermos, reforçaremos a política de desregulação e privatização imposta pelo ideário neoliberal.

Tais alterações no meio educativo são baseadas e estabelecidas por uma nova política educacional que irradia o mundo inteiro, instigando estudos, críticas e reflexões em torno da formação dos profissionais da educação. Refletir sobre a formação desses profissionais sem antes pensar nas políticas públicas instauradas no Brasil não remete à compreensão da relação entre globalização da economia, avanço tecnológico e políticas públicas educacionais. Essa associação tem colocado o professor como principal responsável pelas mudanças educacionais no contexto

atual, especialmente, no que se refere à aprendizagem dos estudantes, definindo assim o itinerário de uma formação docente pautada no desenvolvimento de competências e habilidades.

As mudanças estabelecidas na sociedade nas 3 últimas décadas registraram o ressurgimento da importância do campo de conhecimento denominado políticas públicas, assim como das instituições, regras e modelos que regem a decisão, elaboração, implementação e avaliação desse campo, dada a necessidade de elaboração de políticas educacionais e sociais. Boneti (2018, p. 38) afirma que “uma política pública se constitui a partir das ações e decisões tomadas pelo governo com o intuito de minimizar os problemas sociais”.

Dessa forma, é importante compreender que por trás das políticas educacionais propostas – as quais, aos olhos dos que compõem a classe dominante, são qualitativas – existem interesses econômicos bastante complexos, forjados pela retórica da qualidade na educação. Nas entrelinhas, esses interesses só contribuem para a redução dos gastos públicos na educação, aumentando a cada dia a desvalorização dos profissionais da educação e a precarização da formação e do trabalho docente.

Diversamente, Mészáros (2008) aponta que só será possível pensar a sociedade, colocando o ser humano como prioridade, se superarmos a lógica desumanizadora do capital, que coloca o individualismo, a competitividade e o lucro como fundamentos principais.

Tommasi, Warde e Haddad (2013), por seu turno, afirmam que temos assistido e naturalizado reformas educacionais patrocinadas por organismos internacionais, apesar de suas orientações serem universalizadas, desconsiderando a história, a cultura e as condições de infraestrutura dos países.

Nessa direção, fazemos o itinerário da globalização econômica, reproduzindo os interesses da classe dominante, utilizando como instrumento de poder e manipulação a educação formal, especialmente quando se atribui à educação escolar a função de contribuir para o desenvolvimento das competências que a sociedade do conhecimento determina, sem ao menos questionar quais caminhos e perspectivas as classes populares almejam trilhar.

No que se refere especificamente às políticas de formação de professores, pode-se constatar, na análise das Diretrizes Nacionais de Formação, as múltiplas facetas que definem competências e habilidades, determinando processos avaliativos

para o desempenho docente e severas orientações curriculares que estabelecem o que pode e deve ser ensinado.

Nesse íterim, a formação dos profissionais da educação é uma temática que tem sido discutida com os mais diferentes objetivos dentro da problemática educacional. Os estudos realizados apontam para a necessidade de uma formação mais eficiente e crítico-reflexiva desses educadores. A política educacional instaurada no século XXI tem instigado esses profissionais a refletirem sobre a formação acadêmica que tiveram e, conseqüentemente, sobre as práticas pedagógicas que podem oferecer aos demais componentes da sociedade.

Relativamente à formação docente e à prática pedagógica, Tardif (2000, p. 12) afirma que “há uma grande necessidade de repensar a formação para o magistério, considerando os saberes dos professores e as realidades específicas de seu trabalho”. Assim, percebe-se que a formação para o magistério, até o momento, tem se baseado sobretudo nos conhecimentos disciplinares, desprezando a inter-relação com a ação profissional.

Com base nesse entendimento, defende-se que os professores são sujeitos de conhecimentos e possuem saberes específicos da docência e, no seu trabalho cotidiano, aplicam, produzem, redimensionam e mobilizam saberes que lhes são próprios.

Os saberes defendidos pelas instituições formadoras não devem ser entendidos apenas como uma teoria que o professor coloca em prática no cotidiano da sala de aula. Acredita-se que acontecerá um grande avanço na pesquisa sobre o ensino a partir do momento em que as instituições formadoras entenderem que não produzem “uma teoria sobre uma prática, mas que ela mesma é uma prática referente a atividades (ensinar) e atores (os professores) que dispõe de seus próprios saberes e de seus próprios pontos de vista” (Tardif, 2017, p. 238).

À vista dessas discussões, para sistematização deste trabalho, foi indispensável definir objetivos. Dessa forma, apresento como objetivo geral: analisar como o PRP/Capes, do curso de Licenciatura em Pedagogia do CFP/UFCG, colaborou com o processo de formação acadêmica e oportunizou vivência e gestão da prática pedagógica dos residentes.

Com efeito, foram definidos os seguintes objetivos específicos: (i) relatar as políticas educacionais de formação inicial de professores instituídas por meio do PRP/Capes; (ii) conhecer o subprojeto do PRP do curso de Licenciatura em

Pedagogia do CFP-UFCG, Campus de Cajazeiras-PB; (iii) avaliar a colaboração do PRP/Capes para a formação e prática pedagógica dos residentes e demais envolvidos, considerando as percepções e vivências desses sujeitos acerca da gestão da prática pedagógica no âmbito do Programa.

A tese que orienta o estudo se sustenta no entendimento de que o PRP/Capes colabora com o processo de formação acadêmica e oportuniza a vivência e gestão da prática pedagógica dos sujeitos envolvidos no Programa.

Quanto à metodologia deste trabalho, entende-se que a pesquisa em educação é recurso idiossincrático e *lócus* privilegiado de ação e reflexão que objetiva a construção de conhecimentos diante de dada realidade/fenômeno socioeducacional.

Os conhecimentos construídos a partir dos percursos metodológicos admitidos advêm, no entanto, da minha inquietação frente aos objetos de estudo, nos quais busco problematizar, contextualizar, enunciar e anunciar conhecimentos, intervindo na realidade para que, mediada por esta, revista-me de uma curiosidade epistemológica na busca por soluções dos problemas que provocam tais inquietações.

O desenvolvimento desta proposta foi norteado pela abordagem qualitativa de natureza analítico-exploratória da pesquisa em Educação, por meio da pesquisa documental e empírica, procurando “penetrar no mundo pessoal dos sujeitos, objetivando compreender as diversas situações e que significado tem para eles. Se a ação humana é intencional, pensam, há que interpretar e compreender os seus significados num dado contexto social” (Coutinho, 2014, p. 17). A pesquisa qualitativa aprofunda a temática proposta, pois engloba os sujeitos pesquisados na compreensão e relevância que eles atribuem à formação de professores na perspectiva do PRP/Capes.

Com isso, entende-se que a pesquisa qualitativa possibilita uma compreensão teórica e prática do objeto de estudo, oportunizando interações que contribuem para o desenvolvimento de hipóteses e ideias ao longo da pesquisa. Além disso, essa abordagem possibilita trabalhar com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, na perspectiva de analisar como ocorreu o processo de formação acadêmica, vivência e gestão da prática pedagógica dos graduandos/residentes no âmbito do PRP/Capes, do curso de Pedagogia no CFP/UFCG, Campus de Cajazeiras-PB.

Em um primeiro momento, foram realizadas a leitura e a análise dos seguintes documentos: Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia, Projeto

Institucional registrado na Plataforma Freire, subprojeto do PRP/Capes do Curso de Pedagogia, relatórios das atividades desenvolvidas a partir do subprojeto PRP/Capes, instrumentos legais que criam e regulamentam o Programa.

No segundo momento da pesquisa, foram utilizados questionários digitais estruturados considerando o número de pessoas que protagonizam este estudo e a possibilidade de alcance por meio desse instrumento (Gil, 2013, p. 23). O questionário foi elaborado e aplicado por intermédio da plataforma do *Google Forms* e remetido aos sujeitos por meio de suas redes sociais. A participação na pesquisa deu-se por oportunidade, acessibilidade e adesão, com o devido Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

No terceiro momento, foram analisadas as entrevistas com os estudantes do PRP, conforme amostra referenciada neste texto.

No quarto momento, os relatórios dos estudantes participantes no PRP são postos em discussão. Tanto as entrevistas quanto os relatórios foram avaliados à luz da análise textual discursiva (ATD), de Moraes e Galiazzi (2013), satisfazendo o método de triangulação analítica.

A aplicação desse método seguiu os 3 pontos principais da ATD: desconstrução do corpus textual, separação das ideias principais do texto com a construção das principais categorias e escrita de um novo texto a partir da análise. Na seção 6, detalha-se com veemência a aplicação do referido método.

Quanto ao método de análise das informações, optamos pela Análise por Triangulação de Métodos. Essa escolha significa adotar um comportamento reflexivo-conceitual e prático do objeto de estudo da pesquisa, sob diferentes perspectivas, o que possibilita complementar, com riqueza de interpretações, a temática pesquisada, ao mesmo tempo que possibilita que se aumente a consistência das conclusões e a diversidade do método.

A partir dos estudos de Minayo (2010), compreende-se que a Análise por Triangulação de Métodos está presente num *modus operandi* pautado na preparação do material coletado e na articulação de 3 aspectos para proceder à análise de fato. O primeiro aspecto se refere às informações concretas levantadas com a pesquisa, isto é, os dados empíricos, as narrativas dos entrevistados; o segundo aspecto compreende o diálogo com os autores que estudam a temática em questão; e o terceiro aspecto relaciona-se à análise de conjuntura, entendendo conjuntura como o contexto mais amplo e mais abstrato da realidade.

A Triangulação é bastante utilizada para avaliar programas, projetos, disciplinas e afins, como o PRP/Capes. Permite acesso à “visão de vários informantes e o emprego de uma variedade de técnicas de coleta de dados que acompanha o trabalho de investigação” (Minayo, 2010, p. 28), como é o caso dos vários sujeitos envolvidos no Programa.

No que concerne à coleta de dados, a Triangulação permite a adoção de 3 ou mais técnicas para ampliar a compreensão do objeto de pesquisa. Para tanto, essa proposta utilizou questionários digitais disponibilizados aos colaboradores da pesquisa por meio de *link* do *Google Forms*, pelo aplicativo *WhatsApp* e no e-mail dos participantes da pesquisa. As entrevistas foram feitas em reuniões on-line com uso do *Google Meet*.

Para compor a amostragem da coleta de dados no campo, é condição vivedoura a seleção de uma amostra viável e confiável, portanto é uma etapa crucial em projetos de pesquisa científica que envolvam uma coleta de dados por meio de questionários e entrevistas. Não obstante este estudo também envolver a coleta de dados, por meios documentais, no que concerne à amostragem, por intermédio de questionários e entrevista, requer uma definição da amostra, considerando que existem, na literatura científica, vários critérios e métodos que podem ser usados para escolher uma amostra representativa e confiável.

Pode-se definir como critério fundamental determinante, o tamanho da amostra necessária para a obtenção de resultados significativos com o poder de representação e generalização de um público-alvo. Nesse aspecto, não existe um tamanho único que sirva para todos os estudos. No entanto, autores – como Cohen (1992) – forneceram orientações viáveis sobre como calcular o tamanho da amostra com base na população-alvo e no nível de confiança desejado para o resultado da pesquisa.

Assim, para definir essa amostragem, inicia-se determinando a população-alvo, objeto da amostra, para coleta de dados: o coordenador do PRP na Universidade Federal de Campina Grande, Campus de Cajazeiras; a professora orientadora ligada à Universidade; os preceptores das escolas-campo e os estudantes residentes selecionados para o Programa, conforme critérios definidos em cada amostra, considerando os valores, curto, médio e alto, em frações ideais distintas de acordo com os elementos da população, sendo variável a medida determinada como distinção de cada amostra.

Para esta pesquisa, utilizei uma amostra estratificada dividindo a população-alvo em dois grupos. O primeiro estrato foi composto pelos estudantes selecionados para o PRP e o segundo, composto pelo coordenador do pré-projeto na Universidade, pela orientadora ligada à Universidade e pelos preceptores ligados à escola campo.

Na mesma monta, considerei dois tipos de amostra. Amostragem aleatória em uma incursão mista baseada na representatividade. E, para o segundo grupo, a amostragem foi baseada na representatividade de amostragem aleatória alta, ponderando o poder estatístico e as considerações éticas.

No primeiro estrato, adotou-se o método de amostra aleatória ou a amostra baseada na representatividade, que tem suas origens nas discussões dos autores Cochran (1977) e Kish (1965). Nesse estrato, há uma amostra classificada como média aplicada aos residentes, obedecendo a 3 critérios básicos: serem bolsistas do PRP em Cajazeiras atuando em uma das escolas-campo; ter apresentado o relatório final à Universidade detentora do pré-projeto da Residência Pedagógica, estarem atuando em sala de aula ou coordenação pedagógica, após a conclusão da Licenciatura em Pedagogia.

Estabelecidos tais critérios, a amostra será a seleção de 33% dos estudantes que apresentaram seus relatórios no final do Programa, para aplicação de entrevista semiestruturada composta originalmente de 20 perguntas. Sendo a representação classificatória de valor as seguintes atribuições em relação à população-alvo: um valor curto é composto de 10% a 30%, um valor médio composto de 40% a 60% e acima de 60% um valor alto ou total.

As definições percentuais acompanham um ajuste no nível de precisão sem desvio do erro, considerando a análise 100% qualitativa; no entanto, as amostras, curta, média ou alta (total) são representações seguras na pesquisa qualitativa, pois considera a análise determinante do ponto de vista intelectual do pesquisador.

Destarte o valor médio – no caso dos estudantes, representando 33% do total em relação aos critérios – pode generalizar um resultado suficiente para responder aos critérios e objetivos da pesquisa.

No entanto, a pesquisa com os estudantes também contempla o valor alto ou total dos que enviaram seus relatórios, sendo analisadas as bases da pesquisa documental em 100% dos relatórios recebidos pela UFCG.

Assim, o somatório da amostra com os estudantes soma 83% no cômputo da amostra final. Nesse ínterim, a amostra perfaz uma representação total ou alta de 83%

dos alunos, sendo uma representação estatística de 100% dos alunos que responderam os relatórios mais 33% selecionados para a entrevista.

Neste estudo, foram excluídos os alunos que não cumprem os critérios mencionados, fato que delimita o objeto de busca.

O segundo estrato cria um grupo unificado, dados os números escassos por unidade de composição, unicidade na amostra e a necessidade de abrangência total do conhecimento dos atores que compõem o grupo. Assim, a amostragem foi baseada na representatividade, tendo em mente o poder estatístico e as considerações éticas.

Ao segundo estrato, foi submetido um questionário com questões fechadas e abertas, sem distinção da representatividade individual e com perguntas de verificação de contexto. Os estratos receberam o mesmo questionário com opções de respostas variadas, de única escolha e múltipla escolha nas questões fechadas.

O estrato foi composto pelo coordenador do projeto na Universidade, pelos professores orientadores dos estudantes ligados à Universidade e pelos preceptores ligados à escola-campo.

A amostra foi composta com o valor de 100% (total), sendo o critério de seleção, o cargo que ocupa no processo. Dado o número baixo de pessoas a serem submetidas ao questionário, trata-se de uma amostra heterogênea no total e com baixa homogeneidade dentro do próprio estrato. Assim pode-se levar em conta o poder estatístico e as considerações éticas dentro do próprio estrato.

Por fim, além destas considerações introdutórias, a presente tese está estruturada em mais 5 seções. Na segunda seção, intitulada “Intercorrências e aproximações entre dissertações, teses e autores”, apresenta-se a relevância acadêmica e social desta pesquisa, com base em levantamento bibliográfico, através da revisão de literatura empreendida no Banco de Dissertações e Teses da Capes/Plataforma Sucupira, considerando o período de 2018 a 2020. Para tanto, utilizamos os descritores: “Residência Pedagógica”, “Formação Docente” e “Prática Pedagógica”.

Na terceira seção, abordam-se as políticas educacionais, realizando reflexões sobre a formação docente no Brasil, à luz do pensamento de Nunes (2015), Mészáros (2008), Boneti (2018), Ball (2011). Retomam-se também a vivência e a gestão da prática pedagógica, com fundamento nos estudos de Maurice Tardif (2000, 2017) e Antônio Nóvoa (1998, 2022), entre outros que discutem a formação de professores no

estatuto dos saberes e da prática docente reflexiva. Nesse espaço, estabelecemos um diálogo com os autores que discutem os conceitos retomados nesta tese.

Na quarta seção, intitulada “Programa Residência Pedagógica PRP/Capes: uma política pública para a formação inicial de professores”, apresenta-se um panorama do PRP/Capes enquanto política pública para a formação inicial de professores. Para isso, analisaram-se instrumentos legais e documentos orientadores do Programa: a Portaria GAB n.º 38/2018 – que institui a criação do PRP –, a Portaria GAB n.º 259/2019 – que dispõe sobre o regulamento do PRP/Capes, bem como os elementos formativos e norteadores para a prática pedagógica.

Na quinta seção, intitulada “O lócus do objeto de pesquisa”, demarca-se o encontro da pesquisadora com seu lugar de pesquisa, traçando o percurso histórico que caracteriza a Universidade Federal de Campina Grande, e consequentemente, o Centro de Formação de Professores que, entre outras licenciaturas, oferta o Curso de Pedagogia em questão, bem como o nascimento do Programa Residência Pedagógica no referido curso.

Na sexta seção, que traz como título “Residência Pedagógica no Sertão da Paraíba: uma política pública em construção”, apresentei as particularidades do PRP/Capes. Busquei traçar a trajetória do Programa, durante a construção e execução do subprojeto do curso de Pedagogia, descrevendo, por meio de pesquisa documental, as ações desenvolvidas nas diferentes etapas do PRP.

Além disso, avaliou-se a colaboração do Programa para formação e prática pedagógica dos residentes e demais envolvidos, considerando as percepções e vivências desses sujeitos acerca da gestão da prática pedagógica no âmbito do PRP. Para tanto, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas com os residentes, por meio do *Google Meet* e a aplicação de questionários com o coordenador institucional, o professor orientador e os preceptores (das escolas-campo), por meio do *Google Forms*.

Relativamente à análise dos dados coletados, o primeiro momento consistiu na organização e no tratamento das informações dadas pelos sujeitos participantes da pesquisa. No segundo momento, foi feita a análise propriamente dita da percepção dos sujeitos sobre a realidade e dos processos que atravessam as relações que se estabelecem no âmbito das estruturas em que ocorrem os fatos (Minayo, 2010).

Nas considerações finais, retoma-se a problemática e os objetivos da pesquisa, resgatando os principais resultados e reforçando a contribuição deste trabalho para

os cursos de licenciatura, para a formação e prática pedagógica dos graduandos/residentes, para a escola e para os professores que já atuam na Educação Básica, pois a reflexão sobre a prática docente pode fomentar um repensar profissional e quiçá uma reconstrução teórico-metodológica.

Por fim, são apresentadas as referências e os anexos dos documentos referentes à pesquisa.

2 INTERCORRÊNCIAS E APROXIMAÇÕES ENTRE DISSERTAÇÕES, TESES E AUTORES

É condição fundamental que a produção de uma tese leve em conta o arcabouço teórico produzido nas instituições de fomento à educação no País, mediante a consulta ao estado da arte, no contexto da produção acadêmica, com vistas a conhecer o que existe no conjunto geral da produção científica, bem como no contexto específico do objeto da pesquisa no Brasil.

Tal verificação auxilia no conhecimento da produção bibliográfica, bem como estabelece segurança intelectual na sustentação da tese e no seu ineditismo. Portanto, demonstra-se aqui a produção científica correspondente aos anos de 2018 a 2020 das teses e dissertações produzidas nas universidades brasileiras, considerando os descritores como filtros mais relevantes para esta pesquisa, como pode ser visto mais à frente no texto.

Com esse intento, deve-se buscar a temática de estudo, mas também o contexto adjacente aos estudos do pesquisador, ampliando o foco de busca e tomando como base epistemológica a produção existente.

No mesmo argumento, conhecer o que já existe evita pesquisas redundantes ou semelhantes ao que já foi estudado, exceto quando se busca um estudo que tenha como objetivo a revisão bibliográfica de trabalhos já consolidados.

A busca pelo estado da arte se torna relevante para conhecer e analisar a produção existente, com base em números consistentes. Portanto, neste estudo, realizou-se o levantamento das dissertações e teses produzidas entre os anos de 2018 e 2020, a partir das plataformas Capes/Sucupira, depositadas no Banco Nacional de Teses e Dissertações (BNTD).

Em princípio, apresenta-se a produção acadêmica brasileira de cada ano, com intenção de compreender qual o percentual de produção anual no Brasil e nas regiões, demonstrando percentualmente os resultados. Em seguida, são utilizados os filtros por palavras-chave e objeto do estudo em questão, a saber: “Residência Pedagógica”, “Formação Docente” e “Prática Pedagógica”. Cada palavra-chave foi selecionada e filtrada no banco de dados oferecido pela plataforma Capes/Sucupira.

2.1 A produção científica de teses e dissertações na Capes/Plataforma Sucupira

Conhecer a produção acadêmica brasileira é fundamental para a percepção formativa. Assim, a busca pelos dados em questão foi feita a partir dos dados abertos da Capes/Plataforma Sucupira. Dessa maneira, foi feito o *download* da base de dados completa em formato (.xls) para *Excel*, para aplicação dos filtros individuais com vistas a fazer uma análise programada das teses e dissertações que contivessem as palavras-chave e consequentes cruzamentos distintos, conforme as necessidades do estudo.

No entanto, é fundamental reconhecer a produção por descritores dentro da produção anual, principalmente o descritor “Residência Pedagógica”, considerando que é o objeto primordial deste estudo.

Neste ponto da leitura, é possível notar o distanciamento entre os descritores, sendo “Residência Pedagógica” o de menor incidência em todos os anos, não obstante demonstre um aumento significativo no ano de 2020, quando houve a incidência de produção acadêmica inferior à de 2018 e 2019; contudo, foi o ano de maior incidência do termo nos estudos apresentados. Pode-se deduzir que esse fenômeno se deve ao fato de ser um Programa recente, portanto, com menos estudos publicados.

Em seguida, para simplificar a compreensão do leitor, apresenta-se a produção acadêmica de teses e dissertações depositadas no BNTD no formato de tabela.

Observa-se na tabela 1 que: em relação ao ano de 2018, a busca por “Residência Pedagógica” resultou em 3 produções, das quais duas foram dissertações. Correspondente ao ano de 2019, a busca com a mesma palavra-chave resultou em apenas 1 dissertação. Para o ano de 2020, a busca pela mesma palavra-chave obteve 16 resultados.

Para a palavra-chave “Formação Docente”, correspondentes ao ano de 2018, foram encontradas 192 produções. Em relação ao ano de 2019, a busca com a mesma palavra-chave resultou em 4 produções. E para o ano de 2020, a busca pela mesma palavra-chave obteve 230 resultados (tabela 1).

Para a palavra-chave “Prática Pedagógica”, a pesquisa relativa ao ano de 2018 resultou em 87 produções. Para o ano de 2019, a busca com a mesma palavra-chave resultou em 115 produções. Em relação ao ano de 2020, a busca pela mesma palavra-chave obteve 85 resultados (tabela 1).

Tabela 1 – Produção científica de teses e dissertações por palavras-chave (2018 a 2020)

Ano	Palavra-chave/filtro	Quant.
2018	“Residência Pedagógica”	3
	“Formação Docente”	192
	“Prática Pedagógica”	87
2019	“Residência Pedagógica”	1
	“Formação Docente”	4
	“Prática Pedagógica”	115
2020	“Residência Pedagógica”	16
	“Formação Docente”	230
	“Prática Pedagógica”	85

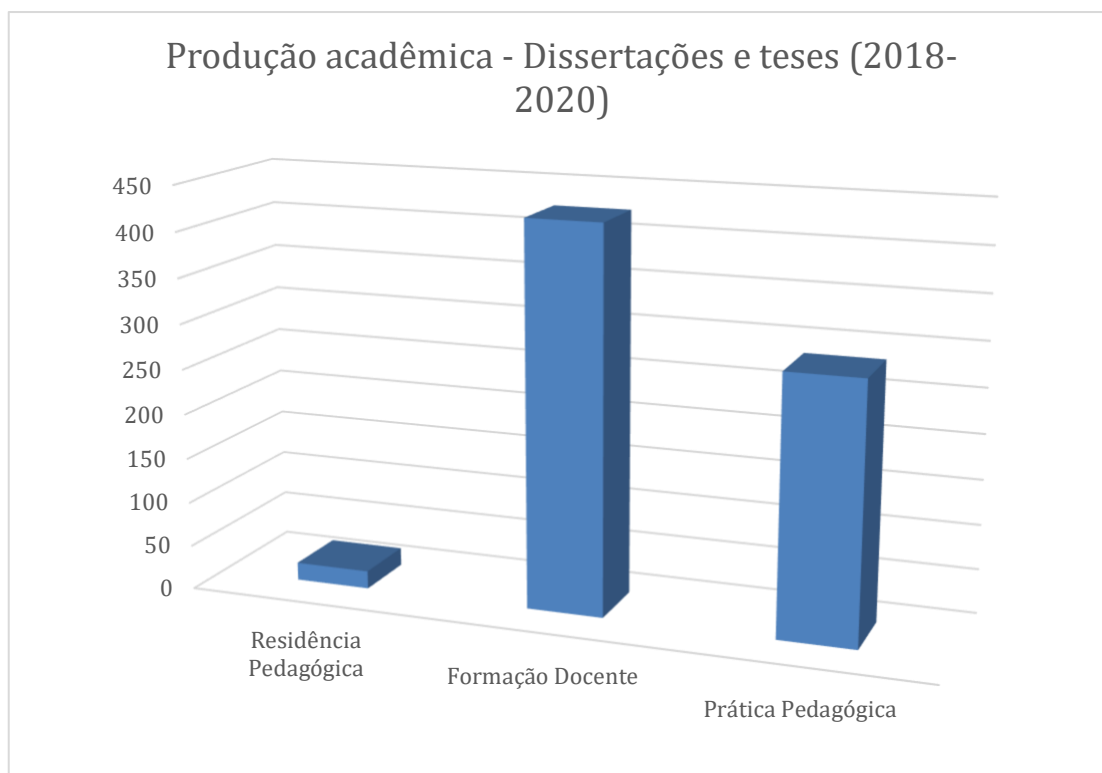
Fonte: Elaboração da autora com base em dados da/do Capes/BNTD (2023).

Uma análise dos resultados demonstra que durante o marco temporal 2018 a 2020 houve um distanciamento significativo na ocorrência de palavras-chave que atendem ao escopo dessa pesquisa. Somando as dissertações e teses que contêm a palavra-chave “Formação Docente”, obtêm-se 426 ocorrências nos 3 anos.

Em segundo lugar encontra-se a palavra-chave “Prática Pedagógica”, com 287 ocorrência contidas em dissertações e teses durante os 3 anos. Por fim, a palavra-chave “Residência Pedagógica” aparece com apenas 20 ocorrências nas produções de dissertações e teses durante os 3 anos.

Portanto, são escassas as ocorrências relacionadas à palavra-chave “Residência Pedagógica”, o que faz com que esta pesquisa seja tida como relevante. Observe-se no gráfico 1 o distanciamento entre a palavra-chave “Residência Pedagógica” e as demais.

Gráfico 1 – Demonstração da produção de teses e dissertações por palavras-chave (2018-2020)

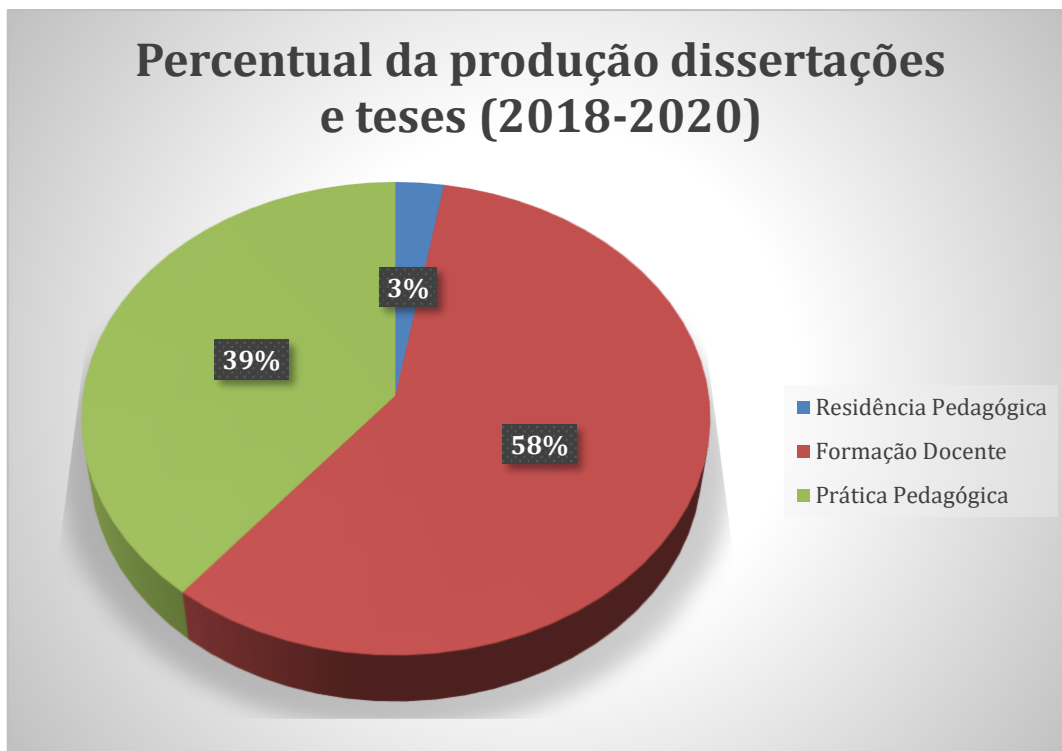


Fonte: Elaboração da Autora com base no BNTD/Capes/Sucupira (2023).

O gráfico 1 apresenta em perspectiva uma visão clara das pesquisas que têm sido feitas no Brasil, no que concerne às palavras-chave “Residência Pedagógica”, “Formação Docente” e “Prática Pedagógica”. Embora essas 3 palavras-chave sejam convergentes e assemelhem-se na práxis, o PRP não existia até pouco tempo como projeto de melhoria docente.

“Formação Docente” e “Prática Pedagógica” já são bem conhecidas e figuram no arcabouço teórico das universidades, como uma discussão teórica importante para a formação do professor. No entanto, o que diferencia a Residência Pedagógica das demais ocorrências é o seu sentido prático que funciona como um estágio.

Gráfico 2 – Demonstração percentual da produção de dissertações e teses por palavra-chave (2018-2020)



Fonte: Elaboração da autora com base no BNTD/Capes/Sucupira (2023).

O gráfico 2 traz a representação das 3 palavras-chave que figuram como estudo nas instituições brasileiras, em um formato intuitivo de percentual simples, por meio do qual qualquer pessoa que possa ver e reconhecer as cores terá uma percepção intuitiva e singular da representação das pesquisas operadas neste estudo.

Pode-se perceber que a palavra-chave “Residência Pedagógica” representa apenas 3% dos estudos nacionais, enquanto “Formação Docente” foi a categoria mais estudada no triênio, com 58% das instituições brasileiras desenvolvendo pesquisas sobre o tema. Em seguida, vêm os estudos acerca de “Prática Pedagógica” (39%), considerando apenas teses e dissertações.

Para selecionar os estudos imbricados nos cursos, aplicaram-se dois critérios: o primeiro foi verificar, no título do trabalho, a indicação do estudo nos cursos ligados ao Programa de Pós-Graduação, considerando que o BNTD indica a linha de pesquisa, mas não dispõe de um indicativo padrão que especifique onde uma pesquisa possa ser feita. O segundo critério foi a leitura do resumo para identificar a ligação do estudo com um curso de Pedagogia, independentemente do Programa de Pós-Graduação da instituição. Assim, definiram-se as regras para identificação do estado da arte (quadro 1).

Quadro 1 – Principais requisitos e critérios primários de busca e análise do BNTD/Capes/Sucupira

Requisito	Regra
Primeiro	Identificar e filtrar o marco temporal, utilizando o critério exclusivo “somente” para cada ano, como regra de filtro no Excel.
Segundo	Identificar e filtrar as palavras-chave, utilizando o critério “contém” como regra de filtro no Excel.
Terceiro	Identificar e filtrar o programa Educação, utilizando o critério “somente” e “similar” como regra de filtro no Excel.
Quarto	Separar em uma planilha secundária os resultados dos filtros aplicados para os anos 2018, 2019, 2020.
Quinto	Identificar as regiões utilizando o critério “contém” como regra de filtro no Excel.
Sexto	Identificar cada produção como tese ou dissertação, utilizando o critério “somente” como regra de filtro no Excel.
Sétimo	Identificar os trabalhos que tenham nas suas palavras-chave a categoria Residência Pedagógica para leitura e análise de conteúdo, utilizando o critério “somente” como regra de filtro no Excel.
Oitavo	Aplicação das sub-rotinas: como identificar a produção quanto ao estado, a região etc., identificar percentual em relação à região ou estado, identificar percentual de produção entre outras atividades específicas de cada pesquisa.

Fonte: Elaboração da autora (2023).

Para representar a produção acadêmica objeto desta pesquisa, escolheram-se 5 trabalhos de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, representando uma amostra de 25% das produções que continham a palavra-chave “Residência Pedagógica”, no universo de 20 trabalhos publicados dentro do marco temporal.

Dos 20 trabalhos publicados, há 3 teses e 17 dissertações. Assim contemplam-se 3 teses e 2 dissertações, considerando o critério de relevância do estudo. Os trabalhos estão sistematizados no Quadro 2.

Quadro 2 – Produção acadêmica (2018 – 2020)

Instituição de ensino	Programa	Título	Autor(a)	Tipo do trabalho	Palavras-chave
Universidade Federal de Minas Gerais	Educação	O naufrágio, o baile e a narrativa de uma pesquisa: experiências de formação de sujeitos em imersão docente	Juliana Batista Faria	Tese	Experiência de Formação. Formação Docente. Residência Pedagógica. Projeto Imersão Docente. Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas.
Universidade Federal do Pará	Educação	As representações sociais de estudantes do curso de Pedagogia da UFPA – Belém sobre o Programa Residência Pedagógica: implicações na/para a formação inicial de professores(as)	Maura Lúcia Martins Cardoso	Tese	Representações Sociais. Formação Inicial de Professores(as). Programa Residência Pedagógica.
Universidade Federal Rural de Pernambuco	Educação	Residência Pedagógica: a estruturação do sistema didático em um programa de formação de professores de matemática	Vania de Moura Barbosa Duarte	Tese	Residência Pedagógica. Sistema Didático. Formação de Professores. Modelo Piramidal. Saberes e Conhecimentos.
Universidade Católica de Santos	Educação	Programa de Residência Pedagógica/Capes: formação diferenciada de professores em cursos de pedagogia?	Beatriz Martins dos Santos Prado	Dissertação	Formação de Professores Polivalentes. Cursos de Pedagogia. Estágio Supervisionado. Unidade teoria-prática. Residência Pedagógica.
Universidade Federal de Santa Catarina	Educação	A residência para a formação de professores no Brasil: certificação de competências e conformação docente	Samuel Giovani dos Santos Ferreira	Dissertação	Residência Pedagógica. Política Nacional de Formação de Professores. Formação de Professores. Política Educacional.

Fonte: BNTD/Capes/Sucupira (2023).

Então, seguindo a catalogação proposta no Quadro 2, a primeira tese, de Juliana Batista Faria, foi apresentada no ano de 2018, na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). O objetivo principal do estudo foi associá-lo a uma pesquisa que a autora chamou de “Pesquisa narrativa”, com o deslocamento de uma situação factual para envolver uma narrativa como norte principal, baseando-se nos sentimentos e demonstrações de sentidos de dois licenciados de ambos os sexos e de uma professora da UFMG.

Os atores da pesquisa não são identificados na tese, para evitar-lhes danos. Outro elemento envolvido na pesquisa é o Projeto Imersão Docente (desenvolvido na UFMG), que tem por objetivo propiciar a formação de professores. O método dedutível, a partir da leitura do texto, seria, como afirma Faria (2018), bibliográfico e biográfico, não obstante tal método ofereça uma contradição, considerando que a autora afirma que sua pesquisa é baseada em narrativas. Assim, seriam dois métodos contrapostos.

Faria (2018) afirma que sua tese narra uma história de história. É possível perceber que a menção queira significar “estória de história”, considerando ser uma narrativa baseada nos sentimentos dos atores do estudo.

A perspectiva narrativa do estudo, associada às dimensões autobiográfica e biográfica [...], com seus critérios, métodos e linguagem próprios e pertinentes ao campo das pesquisas (auto) biográficas e narrativas em educação é construída no seu transcurso. A metodologia se constrói no *dizer narrativo*, enquanto *penso* e *sinto* a palavra, pois *vivencio* a palavra que escrevo. A palavra é ação que testemunha minha *presença-de-corpo* como autora do texto e protagonista de minha formação acadêmica (Faria, 2018, p. 28).

Contudo, ao considerar-se a história como um jogo de narrativa com vistas a alcançar uma posição política sem o compromisso do fato, como infere Bourdieu (2004), “muitos textos sobre os quais trabalham os hermeneutas [...], muitas das indicações que eles oferecem sob a forma de discurso, de narrativa, [...], na verdade tinham como referente, ao menos na origem, uma *práxis*” (Bourdieu, 2004, p. 138) – teoria reapresentada por muitos autores e filósofos clássicos e contemporâneos – faz sentido que a autora faça uma opção por se desvencilhar da estrutura cartesiana adequando-se a uma estória de sentido em detrimento de uma estrutura factual do projeto.

Portanto, tendo sido aprovada e conhecida como objeto de reconhecimento de um doutoramento, alcança o lugar de figurar nesta pesquisa compondo o estado da arte da produção científica de um tema tão pouco estudado, que é a Residência Pedagógica.

Já a tese “As representações sociais de estudantes do curso de Pedagogia da UFPA – Belém sobre o Programa Residência Pedagógica: implicações na/para a formação inicial de professores(as)” foi apresentada na Universidade Federal do Pará, em 2020, pela doutora Maura Lúcia Martins Cardoso, por meio da linha de pesquisa “Educação, cultura e sociedade”, com o objetivo de analisar as representações sociais dos(as) estudantes residentes do curso de Pedagogia da UFPA acerca do Programa Institucional Residência Pedagógica e suas implicações na formação inicial de professores(as).

Cardoso (2020) fundamentou-se na questão de que seria importante decifrar quais seriam as representações sociais dos estudantes do curso de Pedagogia da UFPA sobre o Programa Residência Pedagógica e as implicações para a formação inicial de professores(as).

Para tanto, utilizou uma abordagem qualitativa, optando pela forma descritiva e, interpretando as informações relevantes, lançou mão de fontes documentais de campo. Seu método envolveu 23 estudantes residentes, matriculados na disciplina de Estágio Supervisionado do Ensino Fundamental, sendo que, destes atores da pesquisa, havia metade que já cursava Pedagogia e estava inserida no Programa Residência Pedagógica (ICED/UFPA).

O Programa em estudo teve o financiamento da Capes, por meio do edital n.º 6/2018. Foi desenvolvido em uma escola que contemplava o Ensino Infantil e Fundamental, localizada em um bairro da cidade de Belém. Cardoso (2020) utilizou como fontes de pesquisa a entrevista semiestruturada, aplicada individualmente, com 16 perguntas.

Além da entrevista, foram aplicados 29 questionários, com questões fechadas e abertas (subjetivas e objetivas de múltipla escolha), com vistas a conhecer a percepção dos entrevistados acerca do programa. As fontes também incluíram para sua análise os relatórios dos residentes. Por fim, Cardoso (2020) conclui que o Programa contribui sobremaneira para a formação e o desenvolvimento da qualidade docente.

Na sequência, há a tese apresentada em 2020 na Universidade Federal Rural de Pernambuco, do Programa de Pós-Graduação em Educação, focada em conhecer a estrutura do sistema didático em um Programa de formação de professores de Matemática. O estudo de autoria da Doutora Vania de Moura Barbosa Duarte explicita seu objetivo de analisar o funcionamento de um programa de Residência Pedagógica no seio de uma Universidade Pública do Estado de Pernambuco.

O projeto em questão envolve professores da escola básica, assim como os docentes de Ensino Superior. Para organizar seu estudo, Duarte (2020) recorreu à teoria do triângulo das situações didáticas, desenvolvida por Chevallard (1991 *apud* Duarte, 2020).

Duarte (2020) usou uma estrutura de reconhecimento baseada na representação dos caracteres alfanuméricos, assinalando sua primeira posição com um identificador, a saber: P (professor), A (aluno), S (saber). Da mesma forma, prosseguiu para os demais atores da pesquisa, identificando cada um deles em semelhante sistema. Esse formato é de fácil reconhecimento analítico e não expõe os pesquisados.

De acordo com Duarte (2020), foram atores da pesquisa 1 professora que desenvolvia o papel de orientadora, vinculada à Universidade em que o Programa estava sendo desenvolvido; 3 preceptores, que eram os professores regentes da escola; e 24 residentes atuantes em 3 escolas no município de Nazaré da Mata/PE.

Como método, a autora desenvolveu dois estudos distintos: um, de natureza exploratória, com aplicação de um questionário aos residentes, cujos resultados foram tratados no contexto da Análise Estatística Implicaria (ASI); outro, um estudo de caso, na etapa de preparação e desenvolvimento do planejamento de aulas pelos residentes e seus preceptores, voltadas às unidades temáticas da BNCC.

Como relata Duarte (2020), no seu trabalho, a aplicação dos métodos distintos surtiu resultados grandiosos tanto no primeiro quanto no segundo.

A dissertação de Beatriz Martins dos Santos Prado foi apresentada na Universidade Católica de Santos, por meio do Programa de Pós-Graduação em Educação. Seu objetivo é imponente e ousado, no sentido de identificar o diferencial formativo e as contribuições do Programa de Residência Pedagógica, como ação de imersão em campo e de aprendizagem profissional dos estudantes residentes do curso de Licenciatura em Pedagogia em uma Instituição de Ensino Superior.

A instituição objeto do seu estudo foi de cunho privado, focada na formação contínua dos professores, bem como uma escola-campo de cunho público que também foi abrangida na pesquisa, sendo as duas instituições localizadas na baixada santista em São Paulo. As fontes utilizadas na pesquisa foram documentais primárias, além das fontes bibliográficas de autores que discutem o tema.

Feita a análise, a autora se convenceu de que o programa Residência Pedagógica se assemelha a um Estágio Curricular não obrigatório, que possui limitações no que tange à universalização do programa e está alinhado à Base Nacional Comum Curricular; no entanto, aponta lacunas no sentido de que o Programa não traz as experiências vivenciadas em sua aplicação em outras regiões do Brasil, sobretudo, na relação entre IES e escolas públicas.

Na esteira das análises da produção acadêmica no Brasil, chega-se à dissertação de Samuel Giovani dos Santos Ferreira, apresentada à Universidade Federal de Santa Catarina, no Programa de Pós-Graduação em Educação. O texto em questão critica estruturalmente o Programa Residência Pedagógica na esteira do neoliberalismo capitalista que subverte o Projeto Político Pedagógico das instituições a um nível abaixo.

Nas palavras de Ferreira (2020, p. 8), o objetivo do seu estudo é “desvelar o projeto político pedagógico que subjaz a residência para a formação de professores no Brasil”. Nesse aspecto, a competência e autonomia do Projeto Político Pedagógico submerge ante o programa Residência Pedagógica, porque se torna um instrumento de produção capacitada e eficiente, servido ao neoliberalismo capitalista que se compromete com os resultados da produção e da qualidade.

Para Ferreira (2020), esse tipo de programa serve ao capital e escraviza o professor que se tornará mais proativo e servirá ao capital neoliberal, tornando-se um instrumento promotor do sistema, isto é, da concepção hegemônica do sistema capitalista, prezando pela eficiência e a eficácia do ensino, de modo que tais meritocracias favorecem a hegemonia do capital e, portanto, convertem-se na conformação do professor.

Durante a busca pelo estado da arte, duas situações ficaram bem claras. A primeira é que ainda são poucas as pesquisas sobre a palavra-chave “Residência Pedagógica”, e os pesquisadores chegam a ideias distintas sobre o mesmo tema. A segunda é que o Programa Residência Pedagógica carece de aprimoramento

conforme a pesquisa se desenvolve, pois é um Programa experimental e poderá demonstrar ou não eficiência quanto à formação docente.

A partir disso, a seguir, lança-se um olhar analítico sobre o tema “política educacional, formação docente e prática pedagógica”, com vistas a fundamentar a presente pesquisa.

3 UM OLHAR ANALÍTICO SOBRE POLÍTICA EDUCACIONAL, FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICA PEDAGÓGICA À LUZ DOS AUTORES

Nesta seção, tomam-se como base duas categorias de análise: “Políticas Educacionais enquanto políticas públicas”, à luz de Mészáros (2008); Boneti (2017); Ball (2011); Gatti (2019); Nunes (2015) e “Formação e Prática Pedagógica”, à luz de Tardif (2017) e Nóvoa (2002; 2022). O texto orbita sob a perspectiva desses autores, embora outros sejam citados a fim de referendar os conceitos apresentados.

Assim, ao falar de Residência Pedagógica, é necessário iniciar com a categoria Políticas Públicas, considerando que a base fundamental para a aplicação do conceito de Residência Pedagógica repousa no mais profundo âmago dessa categoria.

Boneti (2018) afirma que nas academias a discussão sobre o tema foge do seu propósito epistemológico para dar vazão a uma dinâmica operacional na sua formulação, desprezando a complexidade ideológica e teórica. Para ele, a academia reduz o tema a uma ação do governo, embora uma melhor compreensão demande extrapolar essa visão positivista de ordem epistemológica e lançar um olhar em direção ao cerne da categoria.

Toda política pública é originada de uma ideia e esta de um princípio, de uma pressuposição ou de uma vontade. Nesse sentido, a palavra princípio não carrega consigo apenas o significado literal do termo, mas algo mais, o contexto dos fatores determinantes que dão origem a uma ideia de política pública, como o caso da conjugação de interesses, as inserções ideológicas, as concepções científicas, as correlações de forças sociais, etc. Isto significa afirmar que uma política pública se origina, antes de tudo, de um princípio de verdade, de uma ciência, de uma epistemologia, que no caso deste momento histórico seria o da Modernidade. Primeiramente, portanto, é necessário pressupor que a lógica da sociedade moderna e capitalista atual designa contornos próprios de qualquer política pública instituída neste período histórico (Boneti, 2018, p. 9).

Contemporaneamente, tempos turbulentos são experimentados, com doenças recorrentes e pandemias que demandam políticas públicas em todos os setores da sociedade, e a educação é um deles. É fácil coadunar os problemas contemporâneos com a teoria de Boneti (2018), observando os movimentos da sociedade moderna, tanto no sentido epistemológico como pragmático. Não obstante a demanda social, a ideologia e a política vão moldando o caminho dos conteúdos que serão submetidos ao processo de sequência didática para figurar na educação na nova sociedade.

Neste ponto, orbita o princípio de verdade, o qual, seja do ponto de vista ideológico, político ou científico, submete-se às 3 subcategorias (ideologia, política e ciência), tendo como ponto de partida o primeiro. Portanto, a ideologia comanda o movimento que a sociedade fará, a política coloca em movimento as engrenagens suficientes para a ascensão do projeto ideológico e a ciência faz o reconhecimento social do movimento traçado pela ideologia e pela política.

Filosoficamente as políticas públicas aparentam surgir para resolver um problema social, todavia nem sempre o problema emerge no âmbito da sociedade, em muitos momentos, trata-se de um problema criado pela política, atendendo a um processo ideológico.

Assim, as políticas públicas não são ações necessariamente tomadas pelo governo, como se costuma pensar. Existem muitas formas de problemas criados por grupos que atuam ideologicamente em uma sociedade, os quais pressionam o governo, com o objetivo de fazer valer sua ideologia.

Referendados pela ciência, tais problemas demandam políticas públicas que amenizem os sintomas. Por exemplo, sem um Programa de distribuição de contraceptivos e preservativos, aumentaria a natalidade de forma alarmante, criando um problema social com um custo maior do que fazer um controle programado da natalidade.

Para Boneti (2018), as análises feitas contemporaneamente acerca das políticas públicas se bastam em obter resultados oriundos de recursos públicos num contexto de obrigatoriedade do Estado. No entanto, existem muitas formas de praticar políticas que não estão, necessariamente, ligadas às movimentações do governante. Contemporaneamente existem organizações não governamentais que têm como proposta de existência desenvolver e aplicar políticas públicas, não obstante as verbas sejam oriundas do Estado. Nesse contexto, também é possível praticar políticas públicas fora do escopo do Estado, por pura filantropia. Isto é, uma política pública pode ser praticada por governos, instituições, entidades ou filantropia.

Não obstante, o conceito de Boneti (2018) sobre as relações inerentes às políticas públicas coteja o envolvimento de um conjunto de atos intrínsecos à instituição estatal, que interferem diretamente na percepção do conceito perante a sociedade, mas também fazem perceber a presença do Estado em qualquer uma delas, pois, para qualquer ação pública, faz-se necessária a autorização estatal.

Faz todo sentido que as pessoas guardem na sua memória um conceito ligado a uma ação estatal, ainda que praticada por uma única pessoa. Nesse aspecto, as “[...] ações de intervenção administrativa do Estado na realidade social e/ou de investimentos” (Boneti, 2018, p. 18), recaem no imaginário social como uma política de Estado. Esse efeito ocorre considerando que o Estado se apresenta diante das políticas públicas como único agente organizador do processo. As normatizações e regras para qualquer ente praticar ação de política pública deve caber nas regras do Estado.

Ademais, epistemologicamente o Estado é o único provedor das possibilidades de uma ação de política pública, quer financeiramente, quer logisticamente ou legalmente o estado controla qualquer ação, se não financeira, autorizativa, portanto, nenhuma ação de política pública será feita à margem do Estado.

Para Boneti, é irrefutável a existência de referenciais capazes de remeter à fundamentação de um exercício social apto a elaborar e colocar em operações as logísticas fundamentais das ações de políticas públicas, englobando as questões epistemológicas, as amarras ideológicas, o contexto político e as questões culturais. Ou seja, “toda política pública é originada de uma ideia e esta de um princípio, de uma pressuposição ou de uma vontade” (Boneti, 2018, p. 21).

Dessa maneira, para Boneti (2018), contemporaneamente as políticas públicas estão impregnadas epistemologicamente com peso da ciência moderna e sua razão cartesiana.

As políticas públicas no Brasil carecem de aprimoramento. O gasto público com saúde e educação, por exemplo, ainda é insuficiente para atender às necessidades da população, especialmente das classes mais vulneráveis. Além disso, a implementação de políticas públicas no Brasil, quando não bem executada, resulta em desperdício de recursos e eficiência parca.

Considerando a incursão do Estado na educação, expõe-se a importância das políticas públicas como braço do Estado, trazendo a Constituição de 1988 e o Plano Nacional de Educação como elementos fomentadores de políticas de Estado para qualificar a educação.

Destarte, sabe-se que a educação é um elemento que permeia as políticas públicas enquanto ação do Estado para permitir os projetos de formação social deste. Assim, pode-se trazer uma autora que também desenvolveu um estudo acerca de projeto educacional calçado pelas políticas públicas no estado de Sergipe.

Nunes (2012) estudou o projeto de uso das tecnologias da informação e da comunicação no Estado de Sergipe. O projeto, intitulado “ProInfo”, tinha abrangência nacional e acontecia concomitantemente em todo o País. Era custeado pelo Governo Federal, mas era pago com impostos de uma lei de arrecadação, que geria o programa intitulado “FUST”, pago pelas pessoas que possuíam telefone.

O projeto em questão era instalado apenas em escolas públicas, bastando o estado ou município disponibilizar o espaço³, elaborar um projeto informando o interesse e a quantidade de estudantes presentes na escola. O Governo Federal enviava os computadores e o acesso à internet, cabendo ao ente federativo a manutenção. A União também disponibilizava o suporte e o treinamento para os professores⁴.

Dito isso, requer-se um retorno à teoria de Boneti (2018), no que concerne à gênese conceitual de uma ideia dos princípios de política pública, considerando elementos como: a utilidade, o debate público acerca do tema no âmbito ideológico e político, a demanda social e o interesse específico de uma abordagem de implantação de uma política pública.

Adota-se a compreensão de que o Estado e a sociedade civil não se constituem em duas instâncias. Entende-se, na verdade, que o Estado se origina da correlação de forças sociais, políticas e econômicas da sociedade civil. Assim, argumenta-se que a gênese da ideia de uma política pública nasce, antes de tudo, do debate social entre os diversos agentes, como é o caso das classes sociais, partidos políticos, movimentos sociais, interesses individuais, [...] A vinculação que se estabelece entre o poder constituído, o Estado e a sociedade civil se dão por meio do poder Legislativo. É por ele que a sociedade civil se faz presente na esfera do Estado, levando consigo as contradições sociais, as representações da organização da sociedade civil etc. As representações dos diversos segmentos sociais instituídas na pessoa do eleito (deputado e/ou senador), faz da Câmara (ou do Senado) uma arena de disputa de uma proposta de política pública. Nesse sentido, o processo de geração das políticas públicas acontece diante de um contexto de disputa arrojada pela apropriação dos recursos públicos ou de regulação que atenda a uma demanda social ou um interesse comum (Boneti, 2018, p. 52).

Nesse aspecto, é salutar inquirir as aspirações políticas dos representantes, como disse Nunes (2012), uma vez que para implantar uma ação ou Programa de

³ Sala de aula com ar-condicionado e capacidade de instalação para os computadores.

⁴ Para mais, Cf. “O computador na sociedade do conhecimento”, do autor José Armando Valente: <https://www.nied.unicamp.br/biblioteca/o-computador-na-sociedade-do-conhecimento/>.

política pública, devem ser levadas em consideração as aspirações socioculturais. Em muitas situações os projetos de políticas públicas visam apenas o fortalecimento político e ideológico do legislador. São verdadeiras disputas de parlamentares pela atenção do seu eleitorado, por meio de pequenos projetos isolados, servindo apenas para que aqueles possam utilizar tal feito como plataforma arrecadadora de votos.

Já quando o projeto ou a necessidade partem do seio da sociedade – que pressiona seu representante para a ação de política pública – tende a ser uma utilidade social bem-vinda, surtindo um efeito de gratidão e de consequente aceitação da ação ou programa.

Quando o autor diz que existe uma sensação de separação entre Estado e sociedade, está tratando da reação que a sociedade tem ao não participar das decisões dos legisladores (ou quando os legisladores tomam decisões que contrariam a sociedade como um todo). Isto é, uma sensação social de que o Estado está servindo aos seus próprios propósitos em detrimento do poder eletivo do povo.

Destarte, nem todo Programa de política pública se apresenta como incongruente com os desejos da sociedade. Um exemplo de Programa que se identifica com um problema social é tentar encontrar soluções para a baixa qualidade da educação que perdura desde a década de 1930, como apontam os pioneiros da escola nova com seu famoso manifesto.

Nesse aspecto, é fundamental discorrer acerca de um Programa com a intenção de melhoria da formação docente. O Programa Residência Pedagógica se enquadra neste conceito, mas antes é preciso conhecer um pouco mais sobre as teorias da “Formação e Prática Pedagógica”, para compreender as nuances e a necessidade da criação do referido Programa, a fim de promover a melhoria na formação docente.

Sob essa percepção, teóricos como Maurice Tardif (2017) acreditam que formar professores em uma base sólida é um passo fundamental para melhorar a qualidade da educação. O filósofo e educador supracitado ofereceu vários argumentos em seus escritos sobre a formação de professores.

Em seu livro *Teacher Education: Planning for Change*⁵ (1986), escrito há mais de 30 anos, Tardif ofereceu uma noção de planejamento eficaz para treinamento de professores. Ele argumentou que é importante que a formação seja planejada e

⁵ Formação de Professores: Planejando a Mudança.

projetada especificamente para atender às necessidades dos profissionais da educação. Por exemplo, os acadêmicos devem estar cientes das habilidades individuais dos professores para assegurar que seu treinamento seja específico para suas necessidades.

Na obra *Saberes Docentes e Formação Profissional* (2017), Tardif apresenta as mesmas preocupações que tinha há mais de 3 décadas. Como se percebe a seguir nos questionamentos destacados pelo autor:

Quais são os saberes profissionais dos professores, isto é, quais são os saberes (conhecimentos, competências, habilidades, etc.) que eles utilizam efetivamente em seu trabalho diário para desempenhar suas tarefas e atingir seus objetivos? Em que e como esses saberes profissionais se distinguem dos conhecimentos universitários elaborados pelos pesquisadores da área de ciências da educação, bem como dos conhecimentos incorporados nos cursos de formação universitária dos futuros professores? Que relações deveriam existir entre os saberes profissionais e os conhecimentos universitários, e entre os professores do ensino básico e os professores universitários (pesquisadores ou formadores), no que diz respeito à profissionalização do ensino e à formação de professores? (Tardif, 2017, p. 246).

Para Tardif, a formação contínua engessada é incapaz de responder às 3 perguntas que ele revelou em 2017. No seu primeiro questionamento, não há dúvidas de que o professor precisa de uma estabilidade cognitiva para atender ao seu propósito laboral com a tranquilidade de quem domina o ofício, trazendo ao labor pedagógico resultados concretos.

Em seguida, a indagação se amplia para uma reflexão teórica gnosiológica que ultrapassa os ditames da academia, restritos apenas ao saber cotidiano das universidades ou mesmo às técnicas de investigação e coleta de informações teóricas ou empíricas de conotação acadêmica, sob pena de não alcançar o objetivo cognitivo inerente à práxis docente necessária.

Por outro lado, Tardif (2017) também destaca que a formação deve ser flexível para responder aos desafios únicos e às oportunidades que os professores enfrentam em sala de aula. Também sugere que os profissionais da educação podem obter melhores resultados de seu treinamento se receberem mais suporte e orientação por parte de suas instituições. Ele acredita que maior eficácia na formação dos professores é alcançada quando os experientes se sentem responsáveis pela orientação dos menos experientes.

Em última análise, Tardif (2017) acredita que somente quando os professores estão treinados adequadamente o ensino pode atingir nível elevado. A docência não pode se bastar a um mero trabalho nos moldes da Revolução Industrial fordista/toyotista, como se cada professor fizesse uma parte sem o compromisso do resultado do trabalho feito e do objetivo alcançado. Portanto, é válido o questionamento sobre quais relações devem existir entre saberes profissionais e construção do conhecimento acadêmico determinado no âmbito universitário, quer seja na proposta de formação dos professores ou no desenvolvimento de pesquisas e experimentos pedagógicos no âmbito da teoria. É fundamental estreitar, na prática docente, os saberes apreendidos na formação de professor com a prática pedagógica baseada em resultados efetivos.

O trabalho docente se configura como uma atividade profissional complexa que exige dos profissionais uma série de habilidades específicas. Nesse sentido, as competências cabem como função básica da formação humana, qualificando-a à luz de uma perspectiva ampliada para atender melhor aos desafios do trabalho docente.

Tem-se por objetivo, na docência, apresentar os principais elementos que constituem os resultados do trabalho docente. Primeiramente, consideram-se as especificidades do trabalho, com ênfase nas habilidades, competências e valores que este comporta. Em seguida, a meta é olhar os diferentes contextos no qual o trabalho docente pode ser desenvolvido e as necessidades de atenção especial que estes impõem aos trabalhadores. Assim, as propostas apontam para a ampliação dos benefícios que envolvem o trabalho docente, destacando não apenas a satisfação individual do trabalhador, mas também a capacidade de melhoria efetiva da qualidade dos serviços prestados pela educação como condições *sine qua non* no trabalho docente.

Dessa forma, o profissional precisa ter em mente a diferença dos processos entre o ensino, o aprendizado e a avaliação, além de que não pode se esquecer do papel fundamental do professor bem formado no processo educativo. Isso implica que, como parte integrante do trabalho docente, deve-se adotar uma postura pautada em ética, responsabilidade e compromisso com o ensino, enquanto área que exerce influência em todas as dimensões do desenvolvimento humano.

Além disso, as habilidades e competências do professor para o bom desempenho do trabalho docente também são elementos fundamentais para o êxito do processo. Nesse sentido, destacam-se a criatividade pedagógica, a formação

contínua, a flexibilidade e a adaptação às demandas da nova sociedade, a atuação sistemática na promoção da aprendizagem, a articulação professor-aluno-família, e a capacidade de estabelecer relações interpessoais substantivas. Ademais, ao trabalho docente cabe, para além das questões relacionadas ao uso das competências e habilidades inerentes à função, a absorção das demandas relacionadas aos diferentes contextos de ensino.

Dessa maneira, profissionais atuantes em escolas públicas e privadas apresentam necessidades diferentes que exigem um cuidado particular nas relações sociais, econômicas, pessoais e organizacionais.

Por fim, o trabalho docente também se configura como importante meio para a melhoria da qualidade dos serviços prestados pela educação, devendo incentivar-se sua valorização por parte das instituições de ensino, a fim de se promoverem ações que garantam os direitos relacionados à dignidade da pessoa trabalhadora.

Nesse aspecto, convém destacar que as relações de trabalho devem estar alicerçadas nos princípios democráticos da consciência do professor, de maneira que este tenha condições de executar o ensino de modo plenamente satisfatório.

À deferência desse assunto, Ball (2011) pauta uma incursão firme e despretensiosa do tema, apresentando-se ousadamente com seus estudos sobre política educacional: “[...] permito-me arriscar um pouco e até mesmo ser, por vezes, abusado. Não tenho a intenção de ser definitivo. O que apresento aqui está apenas próximo do que pretendo expressar mais claramente no futuro” (Ball, 2011, p. 78).

Desta feita, Ball (2011), apesar de se declarar abusado na deferência, no que concerne aos estudos sobre política educacional, evidencia que não está esgotando o assunto, dada a complexidade e amplitude deste.

Em termos gerais, a teoria de Ball (2011) desempenha papel indispensável na pesquisa educacional. Embora Ball seja conhecido por seu trabalho sobre política educacional, ele também o é pelo seu contínuo interesse na teoria educacional. Portanto não se pode perder de vista a maneira como Ball (2011) aborda a teoria na educação e como ele continua a ser relevante para os investigadores do século XXI.

Não é exagero ressaltar como Ball (2011) tem sido um dos principais teóricos na área da educação por mais de 3 décadas. Seu trabalho sobre a estabilização da economia e política da educação foi especialmente influente, impulsionando muitos outros autores a olharem para a educação de uma forma mais sistemática, apontando o quanto o sistema educacional está frágil.

Nas palavras de Ball (2011, p. 79): “[...] os estudos educacionais estão em estado desolador e prestes a se tornarem ainda piores. [...] a gramática fraca dos estudos educacionais, seus conceitos, relações e procedimentos tornam-se cada vez mais fracos”.

Essa concepção está em consonância com os pensadores da educação; inclusive, considerando essa afinidade de opiniões, deu-se margem para a criação de mais uma política pública (a qual é objeto deste estudo): a Residência Pedagógica.

Em muitos trabalhos, Ball (2011) discute o uso da teoria e da metodologia para explicar e compreender melhor os fenômenos educacionais. O autor argumenta que as teorias desempenham um papel crítico na educação, pois fornecem aos profissionais uma base lógica para desenvolver políticas e tratar de questões educacionais importantes para a formação docente.

Para o autor, uma teoria educacional forte e consistente é necessária para fornecer análises profundas e explicações dos processos educativos, além de permitir a avaliação em diferentes contextos. Com base nesse pensamento, sugere que “os discursos e as estruturas de conhecimento dos estudos educacionais mudam em resposta ao reposicionamento político e ideológico da academia e do conhecimento científico” (Ball, 2011, p. 80); portanto, discute a necessidade de métodos sistemáticos de análise, bem como de trabalhos teóricos os quais abordem os sistemas educacionais.

Nesse sentido, Ball (2011) enfatiza que a teoria é a base mais importante para entender a natureza desses sistemas e o modo como eles funcionam. Vale destacar que a teoria ajuda os investigadores a evitarem as “vinganças do tecnocrata”, com base puramente na práxis, explicando como os investimentos devem ser alocados para garantir o melhor resultado possível. Além disso, sublinha a necessidade de construir um espaço para o pensamento crítico em torno do papel da educação.

Tenha-se em mente a tendência crescente do uso da teoria como um aparato burocrático para administrar sistemas educacionais, e aconselhar que os líderes educacionais devem reconhecer a relevância da teoria e usá-la para aumentar a eficácia dos sistemas educacionais.

Nesse contexto, Ball (2011) também argumenta sobre a relevância de incluir o ensino formal no campo da educação. Destaca a importância de buscar entender a interação completa entre o ensino e a aprendizagem, a fim de compreender como o conhecimento é adquirido e usado em ambientes escolares. Discute o valor da teoria

para permitir que os profissionais da educação façam melhores observações e usem estratégias eficazes para solucionar problemas de aprendizagem.

É perceptível que os estudos de Ball (2011) se afinam com os de Boneti (2018), no sentido de perceber o distanciamento da qualidade da educação, enquanto política pública de ensino, abandonando preceitos básicos como qualidade, teorias eficientes a uma práxis adequada aos processos formativos com vistas à qualidade. A interferência ideológica reprime o objetivo do ensino, afasta os estudos teóricos convergentes e destoam o papel do sistema.

Na percepção de Ball (2011), a teoria desempenha um papel indispensável na investigação educacional. Seu argumento é o de que a teoria fornece aos investigadores uma base lógica para avaliar sistemas educacionais, bem como um meio de investigar a interação entre aprendizagem e ensino.

Por conseguinte, torna-se urgente que todas as partes interessadas no processo formativo (professor, aluno ou intervenções familiares), além da estrutura acadêmica, reconheçam a importância de um trabalho docente de qualidade, que seja valorizado, reconhecido e remunerado de forma condizente à dedicação e aos esforços nele despendidos.

No ano de 2004, na cidade de Porto Alegre, mais precisamente no dia 28 de julho, aconteceu o Fórum Mundial de Educação. Naquela oportunidade, o “professor emérito da Universidade de *Sussex* afirma que a educação não é um negócio, é criação. Que educação não deve qualificar para o mercado, mas para a vida” (Mészáros, 2008, p. 9).

A concepção de Mészáros coaduna com o pensamento de Tardif, no sentido de que a educação dever ser pensada para promoção da formação humana. Afinal, a educação é considerada uma das principais ferramentas para o desenvolvimento humano e social. Ela fornece aos indivíduos conhecimentos e habilidades necessários para que sejam bem-sucedidos na vida.

No entanto, a educação tem sido amplamente entendida como um “negócio”, em que os resultados são medidos em termos de qualificação para o mercado de trabalho, quando deveria desempenhar um papel importante na preparação de um indivíduo para o mercado de trabalho, não sendo considerada exclusivamente como um meio de qualificação para o emprego.

A educação deve servir como um meio de desenvolver o potencial humano e contribuir para o bem-estar social, desenvolvendo habilidades e competências que

vão além do âmbito do trabalho. Trata-se de um processo de criação e desenvolvimento do potencial humano.

Dito isso, convém recorrer à clássica Paideia Grega, a fim de lançar um olhar objetivo para as teorias de Tardif (2017) e Mészáros (2008).

A nova estruturação do Estado sobre o fundamento comum do direito para todos criou um tipo novo de Homem, o cidadão, e fez da formulação de uma norma universalmente válida para a vida na cidade a necessidade mais premente da nova comunidade. Todavia, enquanto os ideais da primitiva sociedade nobre acharam na epopeia uma expressão objetiva, enquanto Hesíodo formulou a sabedoria prática da ética aldeã e a moral do trabalho, e Tineu as severas exigências do Estado espartano, não achamos, à primeira vista, uma expressão equivalente do novo ideal de cidadão na poesia da época. Como vimos, a cultura da cidade aceitou pressurosa os anteriores estágios da educação e colocou assim ao seu serviço, como meio de expressão dos seus próprios ideais, a poesia, a música e a ginástica da Antiguidade aristocrática (Jaeger, 1995, p. 148).

As obras clássicas sempre podem lançar luz sobre as ideias, onde elas nasceram e como influenciam os autores contemporâneos. Nesse caso, é possível identificar os pensamentos de Tardif (2017) e Mészáros (2008) bebendo da ideia de formação do homem grego, num contraponto filosófico contemporâneo, tentando resolver um desvio histórico que desumaniza o homem e o aproxima da técnica da produtividade enquanto abandona sua essência primordial.

Nesse aspecto, a educação deve permitir que os indivíduos desenvolvam as suas habilidades e competências para serem capazes de se adaptar e prosperar em um mundo em constante mudança. Para tanto, é necessário que o ensino dê aos estudantes oportunidades para adquirir conhecimentos, habilidades e valores necessários para o sucesso na vida e na carreira. Logo, a educação não deve ser entendida apenas como um meio de qualificação para o mercado, mas como uma ponte entre criação de potencial humano e preparação para a vida.

Com essas constatações, a sociedade percebeu que a formação universitária não estava atendendo ao processo de forma satisfatória e recorreu à ampliação do percurso formativo, estabelecendo, além do estágio, uma formação empírica complementar para os docentes, por meio da Residência Pedagógica.

Para Silva e Cruz (2018, p. 228), “o sistema educacional no Brasil atualmente [...] tem sido caracterizado por uma pulverização expressa na utilização de exposições de projeção de *slides* pelos titulares da pasta do Ministério de Educação”. As autoras

sugerem uma superficialidade nas atividades do Ministério afirmando que existe compactação das ideias ou fragilidade na clareza das exposições.

Silva e Cruz (2018) fazem essa inferência para trazer à baila as concepções de origem gramsciana no que tange à educação e à dialética histórica, tomando como base os embates profissionais dentro da visão do que se conhece como lutas profissionais.

Nesse aspecto, pode-se dispensar a visão pessimista gramsciana que incentiva a disputa no mercado de trabalho em detrimento da meritocracia, formando assim uma bifurcação entre o que nos apresenta a filosofia da Paideia e as concepções de Tardif, como aspectos a serem pensados nos espaços escolares, como ideia de formação para a vida. Enquanto Tardif (2017) apresenta como teoria geral da obra um professor bem preparado e conhecedor do ofício.

Ainda que não haja ligação teórica declarada entre os autores, é perceptível uma reação crítico-filosófica na escrita dos novos teóricos da educação. A exemplo de Nóvoa (2022), quando apresenta suas 3 teses para repensar a formação de professores.

A formação de professores está fechada em dicotomias. Ignorantes. Inúteis. Infrutíferas. Estas dicotomias bloqueiam o pensamento, as políticas e as práticas de formação de professores. Ora, num tempo de profundas mudanças em educação – e inevitavelmente no trabalho dos professores – não há nada mais perigoso do que este ‘bloqueio’ que impede mudanças e transformações urgentes (Nóvoa, 2022, p. 76).

Apresentada a dicotomia, Nóvoa (2022) afirma que sua proposta para solucionar o problema vem de um terceiro lado, ou melhor, de uma terceira realidade, a qual, segundo o autor, está fora da nossa realidade: “Só assim conseguiremos afastar ortodoxias e posições estáticas, abrindo para novas propostas e movimentos” (Nóvoa, 2022, p. 17). Quase alcançando os princípios da mecânica quântica ou mesmo beirando a teoria das cordas, o autor simplifica a solução do problema de formação dos professores em um terceiro espaço-tempo da nossa dimensão conhecida, metaforicamente falando do que o seu discurso alcança.

Contudo a argumentação metafórica carece de uma representação real para um mundo real, por isso:

São bem conhecidas as dicotomias que habitam o campo da formação de professores. A mais famosa opõe a teoria à prática. De um lado, os 'teóricos' repetem a importância dos fundamentos, do pensamento crítico, da dimensão intelectual dos professores. Será que alguém pode discordar? Do outro, os 'práticos' insistem na importância do terreno, do chão da escola, da experiência concreta da sala de aula. Será que alguém pode discordar? Mas a teoria de uns e a prática de outros é, muitas vezes, vazia: ou porque é uma teoria enciclopédica, de uma erudição que pouco ajuda a pensar criticamente a educação e a profissão; ou porque é uma prática rotineira, sem qualquer capacidade de reflexão e de construção de novas dinâmicas (Nóvoa, 2022, p. 76).

Dessa forma, o autor aponta um problema aparentemente simples que era discutido desde a prática da Paideia: a dicotomia teoria e prática, que forma o cabo de guerra entre os profissionais da mesma área que se acusam entre si.

De um lado, estão os teóricos de gabinetes com seu *copy* de última geração, forjados, muitas vezes, em leituras incompreendidas e incompreensíveis, dada a formação precária que veio da práxis e que se converteu em elação, podendo a capacidade de um raciocínio eficiente.

De outro lado, o trabalhador recém-formado de parques saberes que atua no chão da escola antes de compreender sequer como se dá um processo de ensino quiçá de aprendizagem.

O resultado é uma formação educacional cada vez mais precária, sem que os lados resolvam fazer uma autocrítica e assumam a *mea culpa* por uma concepção antiga que veio muito mais atender às percepções de ideologias e políticas do Estado do que investir na formação humana.

Nóvoa (2022) tem a bravura de denunciar – numa incursão que seria considerada por poucos como ficção e por muitos como uma teoria incompreensível, que a taxariam de complexa – o problema que os teóricos anunciam, ou, seria melhor dizer, denunciam como uma reclamação, no âmbito dos seus pares, sem a coragem para desagradar, correndo o risco de não serem sancionados pelos pares (Bourdieu, 2004), como persona aceita.

Enquanto isso, denuncia e repete as mesmas teorias e frases já ditas, causando a dicotomia apresentada por Nóvoa (2022).

Nesse aspecto, considerando a teoria de Gatti *et al.* (2019), pode-se afirmar que a educação é um processo de socialização que tem como principal objetivo o desenvolvimento da pessoa, de forma que ela seja capaz de atuar de maneira crítica

e consciente na sociedade. Para isso, é necessário que os professores possuam conhecimentos específicos que lhes permitam planejar e conduzir as aulas de maneira a atingir os objetivos educacionais. Portanto:

É importante considerarmos aspectos históricos da formação de professores no Brasil, pois são instituídos e instituidores de certa cultura educacional, o que nos permite compreender de forma mais ampla a trajetória das perspectivas formativas de docentes para a educação básica e suas relações com as condições atuais das propostas e dinâmicas formativas, quer dos cursos de licenciatura, quer dos projetos de formação continuada, considerados no confronto com as questões trazidas pelas dinâmicas do cenário social na contemporaneidade. Por essa razão, tratar também de aspectos dessa contemporaneidade em que a educação se insere, e nestas condições, compreender questões sobre a formação e o trabalho docente, nos permite entender como tradição e mudança se interseccionam, se entrecruzam, ou se contrapõem, diferenciando os fatos que indicam persistência de padrões tradicionais dos que apontam para alterações em situações dadas (Gatti *et al.*, 2019, p. 15).

Considerando esse aspecto, a formação de professores é um processo complexo e multidisciplinar que envolve diversas áreas do conhecimento. Nesse ponto, Tardif (2017) e Nóvoa (2022) convergem, mas não na estrutura teórica. Enquanto o primeiro recorre a métodos de treinamentos para uma formação, o segundo prefere fazer uma análise da situação quebrando paradigmas – no sentido de que é fundamental que os futuros educadores desenvolvam competências pedagógicas e didáticas, bem como um sólido conhecimento de conteúdo.

No entanto, a formação de professores não se limita à aquisição de conhecimentos teóricos. Gatti *et al.* (2019) asseguram que é importante que os futuros educadores também adquiram experiência prática em sala de aula, de modo que estejam preparados para enfrentar as diversas situações que podem ocorrer no dia a dia de seu trabalho. Nesse sentido, apesar de toda a importância da formação de professores, infelizmente, a realidade brasileira é marcada por diversos problemas nesse âmbito.

Destarte, muitas justificativas são apresentadas para contemplar um problema que na visão de Nóvoa (2022) é sistêmico e fora do padrão. Um exemplo é a rotatividade de professores em algumas escolas ser tão grande que impede que os docentes tenham tempo suficiente para se aprofundar nos conteúdos que lecionam e desenvolver as competências necessárias para a melhor condução das aulas.

Diante disso, independentemente da percepção teórica, fica evidente a importância da formação de professores, em um nível equilibrado. A formação é essencial para que os educadores adquiram os conhecimentos e as competências necessários para o exercício de suas funções. Sem uma formação adequada, fica mais difícil para os professores atingirem os objetivos educacionais. Desta feita, quer seja uma dicotomia fora da curva ou uma formação eficiente, ainda que técnica, é consenso entre os autores que a Educação precisa melhorar sem as desculpas do fracasso planejado.

Portanto, para falar sobre o conceito de prática pedagógica, é condição primeira compreender a diferença existente entre os processos de formação docente e a prática propriamente dita. A maioria dos autores que transitam na plataforma de estabilidade, reconhecida por seus pares sobre o assunto, acabam por fazer confusão entre formação e prática docente.

Reconheça-se que a prática docente tem uma definição direta que representa a aplicação da Pedagogia docente em relação ao ensino. Preocupar-se com a aprendizagem do estudante é uma cátedra do professor enquanto articulador da sua prática pedagógica. No momento do planejamento, bem como na sua ação em sala de aula e mesmo quando abandona o planejamento enquanto ensina, justifica-se referência à preocupação inerente à observação dos estudantes, se estão aprendendo ou não. Ainda assim, confirme-se que a prática do professor é o ensino.

O professor pode aprender, enquanto ensina, as técnicas e aprimoramentos pedagógicos, mas isso é bem diferente de aprender o tema e o conteúdo que ensina. A aprendizagem do professor deve acontecer durante seus momentos de estudo e preparação da aula referente a cada conteúdo. Cabe ao docente preparar o conteúdo e ensinar, mantendo a intenção de que o estudante aprenda.

Contudo, a responsabilidade da aprendizagem é do estudante, desde que o ensino seja adequado a sua capacidade intelectual de assimilação. Uma análise das ideias dos autores a seguir demonstra que o pensamento destes, quando falam em prática docente, se direcionam à formação como elemento principal, abandonando o conceito de prática.

Dito isso, é possível recorrer a Tardif (2017) para compreender suas ideias acerca do tema. Em *Saberes Docentes e Formação Profissional*, o autor aborda a prática pedagógica como uma atividade complexa que envolve múltiplos saberes

influenciados por diferentes fontes e vivenciados em contextos específicos de trabalho.

Tardif (2017) discute a importância de entender esses saberes como socialmente construídos e intimamente ligados à identidade profissional dos professores. Além disso, critica a separação entre a produção de conhecimento nas universidades e a prática pedagógica nas escolas, sugerindo que os professores são, muitas vezes, vistos apenas como transmissores de saberes produzidos por outros, sem reconhecimento do seu papel na criação e adaptação de conhecimentos.

Assim, o autor argumenta que os saberes docentes são adquiridos por meio de uma combinação de desenvolvimento formal, experiência prática e interações sociais no ambiente escolar. Esses saberes não são apenas um conjunto de conteúdo a ser ensinado, mas também incluem habilidades pedagógicas, compreensão das dinâmicas sociais e institucionais, além da capacidade de responder a situações complexas e imprevisíveis. Tardif (2017) ressalta a importância de uma formação de professores que valorize tanto o conhecimento teórico quanto a experiência prática, integrando-os de forma que os professores possam desenvolver uma prática pedagógica adaptativa.

Por fim, Tardif (2017) propõe que a prática pedagógica deve ser estudada e compreendida em relação a esses elementos constitutivos, evitando abordagens que isolam o saber do contexto de trabalho ou que consideram os professores apenas como aplicadores de técnicas e métodos. Na sua ótica, o espectro integrado e a concepção contextualizada ajudam a valorizar o saber docente e a reconhecer os professores como atores críticos e criativos no processo educativo.

Pode-se perceber que, filosoficamente, esse pensamento representa mais a práxis e menos a prática, considerando que os elementos da práxis extrapolam a prática. A práxis requer o desenvolvimento de uma teoria, seus testes e execuções para chegar em uma técnica de ofício ou mesmo o desenvolvimento de uma tecnologia, enquanto a prática se basta à execução de ofício ou à aplicação de uma técnica com vistas à obtenção de resultados.

Essa discussão requer a participação de Gatti *et al.* (2019), no que diz respeito às políticas educacionais no Brasil, que influenciam diretamente a prática docente, focando em aspectos como formação, condições de trabalho e valorização dos professores. Gatti *et al.* (2019) destacam a importância de uma política integrada, que conecta a formação inicial e contínua dos docentes com suas condições práticas de

trabalho, visando melhorar tanto a qualidade do ensino quanto o desenvolvimento profissional dos professores.

Gatti *et al.* (2019) argumentam que políticas eficazes devem considerar os professores como agentes centrais na implementação das reformas educacionais e na melhoria da qualidade educacional. Destarte, salientam que sem o envolvimento e apoio adequado aos professores, as reformas educacionais tendem a falhar ou produzir resultados limitados.

Novamente as incursões retornam à formação docente, ou melhor, à práxis como elemento fundamental para a formação, distanciando o que o professor faz do que ele deveria fazer. Funciona como uma justificativa para os problemas da educação, retirando o professor do centro do problema.

Assim, pode-se recorrer à Residência Pedagógica como um elemento fundamental da prática, considerando que o futuro docente aplica sua energia em praticar a docência, não obstante ainda possa ser considerado um ambiente de aprendizagem para ele.

Costa *et al.* (2022) analisam o Programa de Residência Docente oferecido pelo Colégio Federal Pedro II, no Rio de Janeiro, focando na interação entre a teoria e a prática pedagógica e como isso influencia na formação continuada dos professores. A análise se aprofunda no conhecimento adquirido pela experiência dos docentes em formação, num diálogo com as teorias de especialistas no campo da Educação.

Os autores apontam que o Programa permite uma reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas dos professores residentes, promovendo integração entre a formação acadêmica e a aplicação prática nas escolas. Portanto, deve-se considerar uma atividade favorável à construção de uma técnica, ou seja, uma práxis. Na discussão dos autores, destacam-se as preocupações do Programa em criar condições para que os professores residentes possam implementar atividades pedagógicas baseadas em suas aprendizagens e experiências durante a residência.

O estudo sugere que o Programa tem impacto positivo no autoquestionamento dos professores sobre suas práticas pedagógicas e conhecimento acadêmico, incentivando-os a aproximar esses conhecimentos das possibilidades práticas nas suas escolas de origem. Assim, o Programa de Residência Docente aparece como um esforço significativo para aprofundar a relação entre teoria e prática (práxis) no campo da Educação, evidenciando a importância de uma formação docente que

contemple tanto o conhecimento teórico quanto o compromisso com a aplicação prática desse conhecimento no ambiente escolar.

Nesta monta, convida-se Calderano (2012) para contribuir com seu artigo "O estágio supervisionado para além de uma atividade curricular: avaliação e proposições", na medida em que a autora discute a importância do estágio curricular na formação docente, abordando tanto sua complexidade teórica e metodológica quanto as experiências práticas em diferentes contextos educacionais, incluindo comparações entre práticas no Brasil e em outros países da América Latina, apontando como exemplo Argentina, Chile e Colômbia.

Calderano (2012) enfatiza que o estágio curricular deve transcender seu papel tradicional de mero requisito curricular e se tornar uma ferramenta estratégica didático-pedagógica e política. A autora argumenta que o estágio é frequentemente tratado de forma marginal nos cursos de formação docente, o que representa uma falha significativa, pois ele possui o potencial de integrar teoria e prática de maneira eficaz.

Calderano (2012) defende uma reconstrução conceitual do estágio curricular, sugerindo que este deveria ser projetado para facilitar a interação crítica entre estudantes, professores e o ambiente educacional. Isso incluiria a aplicação prática de conhecimentos teóricos, mas também o desenvolvimento de habilidades reflexivas que são vitais para a prática docente contemporânea.

Por fim, Calderano (2012) destaca a necessidade de uma avaliação contínua e de proposições concretas para melhorar a estruturação dos estágios nos cursos de licenciatura, de modo que eles realmente contribuam para a formação de educadores capazes de enfrentar os desafios do ensino moderno. Isso envolveria colaboração entre Instituições de Ensino Superior e escolas, garantindo que o estágio seja uma experiência rica e integradora para os futuros professores. Percebe-se que a Residência Pedagógica bebeu das ideias de Calderano (2012) quando da sua formulação enquanto Programa.

Em última análise, no que tange às perspectivas desses autores, percebe-se uma ênfase na necessidade de reformular a formação docente para melhor integrar teoria e prática. Ainda que concordem em muitos aspectos, as abordagens específicas variam, refletindo diferentes ênfases na forma como a teoria e a prática podem ser mais efetivamente entrelaçadas. Na opinião desses autores, a integração dessas perspectivas poderia fornecer um modelo mais robusto para a formação de

professores no futuro, considerando tanto os saberes construídos na prática quanto as inovações metodológicas propostas para uma formação mais eficaz.

Uma possibilidade recente de constatação do argumento adjunto aparece por meio do Programa Residência Pedagógica, conteúdo da próxima seção.

4 PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA PRP/CAPES: UMA POLÍTICA EDUCACIONAL PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

A Residência Pedagógica faz parte de uma política nacional de formação de professores visando alcançar a inserção dos estudantes de graduação na prática docente. É proposto àqueles licenciandos, de qualquer licenciatura, que já cursaram metade do seu curso (considerando que a primeira metade já é contemplada pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, Pibid).

Na prática, o PRP funciona como um Estágio Supervisionado, oferecendo aos participantes a oportunidade de trabalhar em um ambiente de apoio ao aprendizado com professores experientes e em exercício.

A implantação do Programa é assegurada em lei e funciona por meio de edital público disponibilizado pelo Ministério da Educação, mas a iniciativa da aplicação fica por conta da Instituição de Ensino Superior. Assim o primeiro passo é selecionar as instituições concorrentes por meio do edital nacional. Para concorrer ao edital, as IES cunham um projeto de Residência Pedagógica. Uma vez selecionadas pelo MEC, passam a realizar um processo seletivo interno para escolher os futuros residentes que deverão desenvolver atividades de estágio e formação junto a uma escola de Educação Básica da região.

O processo é relativamente simples, requer uma quantidade de 20 a 30 estudantes de graduação bolsistas, dependendo da instituição e do número de estudantes que abriga. Entre os participantes, também pode haver estudantes voluntários, ou seja, que não receberão dividendos da bolsa.

Requer ainda: um docente orientador vinculado à IES promotora da aplicação do Programa, o qual orientará o estágio dos residentes; um coordenador institucional, também docente da Instituição que aderiu ao Programa, responsável pelo projeto institucional de Residência Pedagógica; um professor da Escola de Educação Básica, que receberá o Programa e acompanhará os residentes na escola (campo), nomeado de “preceptor”.

Nesta seção, discutem-se os resultados e benefícios da Residência Pedagógica para professores, estudantes e escolas.

O principal objetivo da Residência Pedagógica⁶ é aperfeiçoar as habilidades dos professores. Durante o Programa, os residentes são capazes de trabalhar em ambientes autênticos para desenvolver habilidades pedagógicas como liderança, treinamento de pessoal e avaliação de resultados. Os residentes também recebem especialização técnica e orientação, treinando diretamente com outros professores experientes.

O Programa ajuda a fortalecer a comunidade educacional, buscando harmonizar a qualidade do ensino e a eficácia da gestão educacional. Os professores regentes também se beneficiam do Programa, uma vez que estão, a partir da experiência, preparados para o ensino. Esses professores são capazes de identificar e enfrentar problemas nos planos de ensino, ajustando-os à realidade local, tornando-os mais adequados; ademais, podem planejar aulas eficazes, desenvolver e implementar programas de estudo ativos e compreender melhor as necessidades dos estudantes. Além disso, eles também podem ajudar os estudantes a serem mais responsáveis no processo de ensino.

Os estudantes também se beneficiam dos Programas de Residência Pedagógica. Eles sentem que os processos desenvolvidos durante a residência melhoram suas habilidades pedagógicas e podem oferecer instruções mais eficazes. Os estudantes também têm oportunidades de interagir com outros professores experientes e de aprender com eles, o que ajuda a desenvolver suas habilidades técnicas.

O PRP traz benefícios para a escola, na medida em que os professores vivenciam um nível mais alto de experiência, ao tempo em que as práticas pedagógicas mudam e aperfeiçoam seus conhecimentos. Essas melhorias resultam em um aumento da satisfação dos estudantes e do desempenho acadêmico. As escolas também podem obter feedback de professores, sobre as práticas pedagógicas mais eficazes para atingir melhores padrões de ensino.

Destarte, a Residência Pedagógica é uma iniciativa crescente, benéfica para professores, estudantes e escolas.

⁶ A Residência Pedagógica ajuda a reforçar a proficiência dos professores no ensino e na gestão e é uma forma eficaz de melhorar a qualidade dos serviços educacionais.

4.1 PRP/Capes: aspectos legais e documentos orientadores

Não seria possível falar sobre o PRP/Capes, enquanto política pública educacional, sem fazer uma visita ao processo legislativo e à Carta Magna vigente. A Constituição Federal de 1988 (CF/88) é o pilar da sociedade, inclusive da educação. Em seu capítulo III, da Educação, situado no título da Ordem Social, há 9 dispositivos específicos para a Educação (205 a 214), os quais apontam o caminho para a criação da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação-LDB, sob o número n.º 9394/1996.

Além da LDB, normatizações estruturais, como PCN, BNCC, Plano Nacional da Educação (PNE), Residência Pedagógica e tantos outros Programas para a educação, também têm como fundamento os artigos 205 a 207 do texto constitucional.

O artigo 205 da CF/88 determina que a educação é um direito de todos e um dever do Estado, ao tempo em que define a educação como um instrumento para qualificar uma pessoa a ter os direitos de cidadania estando considerada hábil para a produtividade na sociedade. Destarte, resume a educação como o direito ao trabalho e consequente gozo dos privilégios da cidadania.

Sob essas condições, determinam-se no artigo 206 as atribuições do Estado por meio do ensino, nas instituições escolares, deliberando 8 princípios que vão desde a regularização dos parâmetros da instituição escolar fundamentada no ensino até a definição de remuneração dos agentes representativos do Estado na instituição, classificados como professores.

A proposta estrutural curricular fica vinculada à produção de conhecimentos nos termos do artigo 207, que confere à Universidade a capacidade de prover, com base na tríade “ensino, pesquisa e extensão”, a formação profissional dos agentes do Estado – professores – e sua atuação no compêndio escolar, social e profissional.

No contexto dos artigos 205 a 214, é possível perceber que os direitos relacionados à educação apresentam grandes avanços na atualidade, comparados ao momento em que foram inseridos na Carta Magna. Um dos fatores mais relevantes para esse crescimento foi a criação de leis para a regulação desses direitos.

Todavia, há muito a ser feito para a plena efetivação dos direitos almejados, pois os grandes problemas brasileiros – desigualdade social e exclusão – ainda são uma grave dificuldade, com consequências diretas para a população de baixa renda.

Considerando isso, é possível afirmar que, apesar de os direitos sociais inseridos nos artigos 205 a 214 da Constituição de 1988 terem evoluído

significativamente, ainda há desafios na real efetivação desses direitos. Portanto, medidas voltadas à ampliação, à diversificação e à melhoria do acesso universal à educação são fundamentais para a construção de um Brasil mais justo e igualitário.

Nesse contexto, a CF/88 determina a criação de lei específica para tratar da educação, a qual foi promulgada em 1996 sob a nomenclatura de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB.

Historicamente, a LDB (Lei n.º 9.394/96) instituiu e regulamentou as diretrizes e bases da educação, principalmente da Educação Básica e Profissionalizante no Brasil. Desde então, a educação contribui para o crescimento econômico, proporcionando oportunidades de desenvolvimento e melhoria da qualidade de vida das pessoas, além de oferecer novos recursos para o fortalecimento das sociedades.

Para alcançar esses objetivos, ficou definido que seriam difundidas de forma priorizada políticas de inclusão social e garantia de igualdade nas oportunidades de acesso, matrícula e permanência no ensino básico e profissionalizante.

Também foi estabelecida a obrigatoriedade de atividades práticas nas matrizes curriculares, visando o desenvolvimento de competências, habilidades e conhecimentos. A LDB prevê que as atividades sejam aplicadas para todos os níveis e modalidades de ensino, envolvendo Educação Infantil, Ensino Fundamental, Médio e Superior. Outra modificação é o reconhecimento do trabalho docente como atividade de alta responsabilidade social e política.

A partir disso, a LDB propõe que sejam criados mecanismos de valorização profissional dos professores, para que estes recebam o reconhecimento adequado em relação às suas funções. Ademais, garante às Unidades Escolares a prática de avaliações intencionais da qualidade do ensino e aprendizagem. Tudo isso a fim de aprimorar as políticas educacionais brasileiras e valorizar os profissionais da educação, além de padronizar a qualidade do ensino.

A lei que instaura a Residência Pedagógica, por sua vez, surgiu embrionariamente em 2014, com o intento de integrar a LDB. A ideia de instaurar o PRP como forma de ampliar a qualidade da educação aparenta, em primeira leitura, um avanço; contudo, a abertura para campi avançados, com tecnologias e novas propostas de experiências pedagógicas, limita-se a uma pequena parcela da IES, considerando o número limitado de instituições que conseguem participar do edital, dadas as exigências e o valor disponível para aplicação no Programa, sendo necessário o lançamento de edital para concorrência.

Não obstante o PRP seja considerado uma política pública determinada em lei, não atende como política educacional, por ser limitada a um sorteio feito por meio de edital. A respeito disso, Boneti (2018) reflete que:

A distribuição equitativa do conhecimento socialmente produzido constitui-se também em determinante na elaboração e efetivação das políticas públicas. Ou, ficaria melhor acrescentar, a não distribuição equitativa do conhecimento se constitui em fator determinante de elaboração de políticas públicas de favorecimento restrito na sociedade. Ou seja, especialmente nas últimas décadas afluíram uma relação competitiva e seletiva entre os sujeitos no que se refere à ocupação dos espaços sociais. E justamente nesse momento, quando o novo perfil da organização política (o Estado) afinado às exigências da organização produtiva, não mais garante o pleno emprego e deixando a cargo dos indivíduos a preparação para o enfrentamento da competitividade (Boneti, 2018, p. 38).

Nesse aspecto, um Programa pensado para a melhoria da educação necessitaria ser mais abrangente, no aspecto do favorecimento do conhecimento educativo ou, no mínimo, na equidade do ensino.

Retomando a percepção legal do processo, em 2014, os cursos de Pedagogia já contavam com o Estágio Curricular Obrigatório previsto na LDB e nas Diretrizes Curriculares do Curso, sendo obrigatório a todos os estudantes. Ainda assim, concluiu-se que tal atividade era insuficiente para preparar os egressos para atuarem na Educação Básica, devendo-se ampliar o processo para as licenciaturas, inserindo a Residência Pedagógica como complemento formador que prepararia o docente para desenvolver suas atividades na sala de aula com desempenho adequado. Nesse aspecto, Nóvoa (2019, p. 2) analisa que:

[...] no preciso momento em que celebra a sua vitória, a escola revela-se incapaz de responder aos desafios da contemporaneidade. O modelo escolar está em desagregação. Não se trata de uma *crise*, como muitas que se verificaram nas últimas décadas. Trata-se do fim da escola, tal como a conhecemos, e do princípio de uma nova instituição, que certamente terá o mesmo nome, mas que será muito diferente.

Cabe indagar se tais leis seriam o início do processo transformador da escola. De fato, é cedo para especular uma resposta precisa fora do arcabouço cognitivo de Nóvoa (2019). Contudo o Projeto de Lei n.º 7552/2014 foi apensado ao Projeto de Lei n.º 5.054/2016 com a redação: “Acrescenta parágrafo único ao art. 65 da Lei n.º 9.394,

de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para instituir Residência Pedagógica para os professores da educação básica” (Brasil, 2016).

Aprovado na Câmara dos Deputados, o projeto segue para normatização na Capes. O artigo 65 da LDB dispõe que a formação docente incluirá prática de ensino com carga horária mínima de 300 horas. Destarte, vinculou-se à LDB o artigo 65-A, com a seguinte redação: “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” (Brasil, 2016).

Na sequência a Capes publicou a Portaria n.º 259 de 17 de dezembro de 2019, que “Dispõe sobre o regulamento do Programa de Residência Pedagógica e do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)”, com a incumbência de fazer cumprir o Programa Residência Pedagógica em âmbito nacional.

Toda essa movimentação e articulação legislativa deve fazer jus à formação do professor e à promoção da qualidade do trabalho docente. A despeito disso, Tardif (2017) elenca indagações quanto à capacidade e ao método de formação. Afinal, sabe-se para onde está indo a formação profissional docente? O que se sabe?

Os professores sabem decerto alguma coisa, mas o que, exatamente? Que saber é esse? São eles apenas ‘transmissores’ de saberes produzidos por outros grupos? Produzem eles um ou mais saberes, no âmbito de sua profissão? Qual é o seu papel na definição e na seleção dos saberes transmitidos pela instituição escolar? Qual a sua função na produção dos saberes pedagógicos? As chamadas ciências da educação, elaboradas pelos pesquisadores e formadores universitários, ou os saberes e doutrinas pedagógicas, elaborados pelos ideólogos da educação, constituiriam todo o saber dos professores? (Tardif, 2017, p. 32).

Afinal, o que se sabe sobre os saberes docentes? Quem é capaz de determinar o que é melhor para a escola? As indagações continuam considerando que a escola e o docente não conseguiram galgar êxito no seu fazer profissional, pois, se ao contrário fosse, não haveria a necessidade de tantas alterações, convenções, legislações e produções de manuais para funcionarem como cartilhas docentes, metamorfoseando a escola a cada 5 anos.

A pergunta permanece: seria o PRP uma saída para a formação docente? E, em caso de resposta positiva, por que é uma política pública pontual submetida a um concurso, e não uma política obrigatória para todas as IES?

4.2 PRP/Capes: elementos formativos e norteadores para a prática pedagógica

A Portaria n.º 259 de dezembro de 2019 passou a vigorar em 2020 e revogou as Portarias da Capes n.º 45, de 12 de março de 2018 e n.º 175, de 7 de agosto de 2018.

Os dois editais estão dentro do marco temporal deste estudo, de modo que é importante referenciá-los, considerando que apresentam diferenças sutis. Leve-se em conta a estrutura legislativa que fundamenta os dois editais. O de número 6/2018 e o de número 1/2020.

Segundo o edital n.º 6/2018:

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes, Fundação Pública no cumprimento das atribuições conferidas pela Lei n.º 8.405, de 09 de janeiro de 1992, e pelo Estatuto aprovado pelo Decreto n.º 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 n.º. 23038.001459/2018-36 e de acordo com as normas deste Edital, da Lei n.º 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 n.º 02/2015, de 1º de julho de 2015 da Portaria Capes n.º 38 de 28 de fevereiro de 2018 e demais dispositivos aplicáveis à matéria (Brasil, 2018, p. 1).

O edital n.º 06/2018 está fundamentado na Lei n.º 8.405/1992, e no Estatuto aprovado pelo Decreto n.º 8.977/2017, referendado no Processo n.º 23038.001459/2018-36; e de acordo com as normas do aludido Edital, das Leis n.º 8.666/1993, n.º 9.784/1999, n.º 13.473/2017, do Decreto n.º 8.752/2016, da Resolução CNE/CP n.º 02/2015, de 1º de julho de 2015, da Portaria Capes n.º 38 de 28 de fevereiro de 2018.

Por sua vez, o edital n.º 1/2020 dispõe que:

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes, instituída como fundação pública pela Lei n.º. 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 n.º 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 n.º 02/2015, de 1º de julho de 2015, Portaria Capes n.º 38 de 28 de fevereiro de 2018, Portaria Capes n.º 259 de 17 de dezembro de 2019 e demais dispositivos aplicáveis à matéria (Brasil, 2020, p. 1).

Observe-se que o edital 1/2020 já não faz referência ao Decreto n.º 8977/2017, portanto, alterando a estrutura para o âmbito de 2020. Também acrescenta a Portaria da Capes de n.º 259/2019.

É importante que o leitor tenha em mente que o objeto deste estudo é o Programa que aconteceu sob a regência do edital n.º 6/2018, desenvolvido pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), apresentado na seção 5 da tese.

No entanto, a escrita desta seção toma por base o edital mais recente, escolha que se dá pelo fato de que: os documentos oficiais, com poder de lei ou determinação de ações na sociedade, emitidos pelo Estado, prevalecem sobre os anteriores. Portanto, as regras que regem o PRP, no momento da escrita desta tese (2023), estão presentes no edital n.º 1/2020 e anulam o disposto no edital anterior.

Não obstante as escusas legais, o objeto não sofreu alterações significativas e nem poderia, considerando o fim para o qual foi criado: de selecionar, “no âmbito do Programa Residência Pedagógica, instituições de ensino superior” (Brasil, 2018, p. 1), que tivessem a capacidade técnica e pedagógica para implementar um projeto de formação de melhoria na qualidade docente por meio do Programa de Residência Pedagógica em parceria com as escolas de ensino básico adjacentes à IES.

Como definição, o Programa Residência Pedagógica tem o propósito de aperfeiçoar a formação docente. Na prática, assemelha-se a um estágio supervisionado. Este, no entanto, é obrigatório na formação das licenciaturas, enquanto o PRP é uma opção das IES.

Para concorrer, a instituição precisa fazer um projeto, além de oferecer as condições necessárias à execução deste. Dessa forma, a instituição despende os recursos que vão para além das bolsas: geralmente são recursos estruturais ou de custeio de funcionários.

O edital n.º 1 de 2020, em discussão, foi apensado à rubrica orçamentária da Capes para atender às concessões de bolsas de apoio à Educação Básica. Contudo,

se limita ao dispêndio orçamentário previsto nos recursos da Capes e, portanto, se restringe ao seu orçamento.

Dada a referida limitação, não haverá possibilidade de atender a todas as instituições. Logo, a forma mais eficiente a ser adotada foi a de concurso por meio de edital que julgará quais projetos podem ser atendidos no escopo em vigor.

Nesse aspecto, é uma lei que pode não ser cumprida, no sentido de obrigatoriedade e universalidade, considerando que se trata de uma política pública que, por deficiência orçamentária, atenderá parcialmente às demandas das IES.

Nóvoa (2022, p. 24) afirma “que nada é novo, mas que tudo mudou”, criando uma dicotomia em relação à complexa estrutura educacional no Brasil. Para o autor, nada mudou desde o século XIX, na educação, mas a escola foi transformada e chega ao século XXI com os desafios do momento atual que já faziam parte das provocações dos séculos anteriores.

Um ponto de vista é uma vista a partir de um ponto, de uma dada posição. O nosso ponto de vista é a necessidade, há muito sentida, de transformar um modelo escolar que, edificado no século XIX, atravessou o século XX e chegou, com sinais de fragilidade, ao século XXI (Nóvoa, 2022, p. 24).

Nóvoa (2022) argumenta que há muitas décadas escreve sobre as necessidades do fim do modelo escolar no Brasil e, por conseguinte, a alteração das bases institucionais da escola. O autor não está sozinho nesse discurso e aponta que com ele estão outros autores “Veja-se, por todos, *The one best system* (1974) de David Tyack e, mais tarde, o seu *Tinkering toward Utopia* (1995), em colaboração com Larry Cuban” (Nóvoa, 2022, p. 24).

Seu argumento floresce no que chamou de metamorfose da escola, no entanto permanece afirmando que nada mudou e que a pandemia beneficiou o processo de mudança escolar. Pode-se entender que, para o autor, as estruturas e o modelo da escola mudaram, mas o modelo de educação permanece o do século XIX.

Nóvoa (2022), que é um estudioso da profissão docente, reflete sobre seus estudos acerca da formação do professor e reencontra sua base de pensamento sobre tal formação, considerando o início do processo como o mais importante para os docentes. Talvez seja sua percepção de pensamento, porque quem pensa, pensa sozinho, mas um pensamento pode mudar todo o contexto:

Adquirir a consciência de que os primeiros anos como professores iniciantes ou principiantes são os mais decisivos na vida profissional docente, pois marcam, de muitas maneiras, a nossa relação com os alunos, com os colegas e com a profissão. É o tempo mais importante na nossa constituição como professores, na construção da nossa identidade profissional (Nóvoa, 2022, p. 24).

Se é assim, a ideia do PRP vem a calhar, no sentido de proporcionar uma leve percepção dessa experiência, dando ao estudante agraciado possibilidade de vivência em um espaço permeado de saberes docentes num abraço da prática de outros professores experientes, a exemplo dos seus orientadores e preceptores na escola-campo.

Destarte, Tardif (2017) arroga para uma percepção de formação docente descolada do compromisso da data, mas associa ao lugar de fala, de ação. Para o autor, é fundamental ancorar o saber docente às relações sociais e ao espaço do fazer docente, o que chamou de “saberes sociais”.

[...] chamamos de ‘saberes sociais’ o conjunto de saberes de que dispõe uma sociedade e de ‘educação’ o conjunto dos processos de formação e de aprendizagem elaborados socialmente e destinados a instruir os membros da sociedade com base nesses saberes, então é evidente que os grupos de educadores, os corpos docentes que realizam efetivamente esses processos educativos no âmbito do sistema de formação em vigor, são chamados, de uma maneira ou de outra, a definir sua prática em relação aos saberes que possuem e transmitem (Tardif, 2017, p. 31).

Conforme o pensamento de Tardif (2017), a formação do professor não se encerra na formação acadêmica. Muito embora esta seja o ponto de partida do fazer docente, sua experiência no contexto social e na vivência na escola completam os saberes docentes necessários ao professor.

Sob esses aspectos, a residência, como política pública, pode antecipar tais vivências. Portanto as IES contempladas com o edital são beneficiadas na formação dos seus estudantes em detrimento das IES que não são agraciadas com essa política educacional.

No entanto os problemas da formação do professor extrapolam o campo da política pública isolada, como é o caso do PRP. Há outras dificuldades, as quais vão além de fronteiras, para não dizer que é um problema apenas brasileiro:

Juntamente com algumas outras grandes interrogações, essa questão domina, de uma maneira geral, a literatura produzida nas ciências da educação norte-americanas e anglo-saxônicas nas duas últimas décadas. Ela também se faz presente na Europa desde o início da década de 1990, aproximadamente, e começa a penetrar em vários países latino-americanos, especialmente no Brasil. Historicamente, essa questão está ligada à da profissionalização do ensino e aos esforços feitos pelos pesquisadores no sentido de definir a natureza dos conhecimentos profissionais que servem de base ao magistério. Todavia, com o passar do tempo, ela foi-se alargando e se ramificando e deu origem a produções teóricas autônomas relativas, por exemplo, ao trabalho dos professores e à sua formação, ao pensamento dos professores e à sua história de vida, às relações entre a cultura escolar e a cultura dos professores, ao lugar do saber dos professores entre os saberes sociais, etc. (Tardif, 2017, p. 227).

Portanto, o problema da educação no Brasil está longe de ser sanado com uma ação de política pública pontual, como é o caso do PRP, o qual servirá como uma prestação de contas como política de formação, mas não poderá refletir uma melhoria como política pública para a educação em geral no quesito formação docente.

Boneti (2018) analisa os discursos de inclusão social nas políticas públicas com um olhar mais desafiador:

Nos dias atuais muito se fala em inclusão social e esta designação tem figurado como justificativas de políticas públicas de combate às desigualdades sociais. Analisa-se a seguir alguns entraves teóricos desta expressão e as repercussões destes entraves na efetivação das ações de promoção da igualdade social, iniciando-se pela própria palavra da qual derivou a noção de inclusão, a exclusão social. Falar em termos de classes e de desigualdades, segundo Robert Castel (2006), é referir-se à concepção clássica da Sociologia, que prevaleceu até meados da década de 70. De acordo com esta concepção, o coração da questão social é o conflito que opõe grupos sociais homogêneos em luta pela repartição dos benefícios do crescimento. A noção da exclusão social aparece mais tardiamente, com a crise da representação da questão social a partir da classe e da desigualdade social. O aparecimento da noção da exclusão social, porém, não significou, necessariamente, a substituição da classe social e da desigualdade como representação da questão social. Isto é, a noção da exclusão social surge quando, no contexto social, tornou-se impossível a formalização do vínculo com a produção pela maioria da população, como outrora, quando se permitia a existência de grupos sociais homogêneos (Boneti, 2018, p. 93).

A indagação se coloca por se tratar de um Programa que nasce como lei, mas que segue as limitações de um concurso, mediante regras de concorrência. Ao tempo em que inclui algumas IES e seus alunos, exclui todo o restante, negando a

possibilidade de quem não se enquadra nos padrões do edital. Seria então uma política pública eficiente? Resposta a essa questão é a própria tese descrita na seção 6. Por enquanto, é mais produtivo conhecer o edital de forma mais abrangente.

Retornando ao item 3.1.1 do edital n.º 1/2020, percebe-se que se apresenta a estrutura do Programa de forma definitiva bem como sua intenção, a saber:

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 (Brasil, 2020, p. 1).

Para conseguir realizar esse intento, o edital supracitado prevê 4 objetivos para o Programa Residência Pedagógica. No primeiro, prevê o incentivo ao professor de Ensino Superior e da Educação Básica, ao desenvolver atividades teóricas e práticas, no que concerne à profissão docente. No segundo objetivo, propõe a aproximação adequada dos currículos escolares com a Base Nacional Comum Curricular.

No terceiro objetivo, busca uma aproximação entre as escolas públicas e as Instituições de Ensino Superior, com vistas a melhorar a condição profissional dos formados e formandos. Por fim, no último objetivo, busca definir o papel das instituições de ensino no que concerne à formação docente.

O texto determina ainda suas prioridades de atendimento à Residência Pedagógica, definindo critério classificatório de atendimento, como áreas prioritárias e áreas gerais. Como prioridades, definem-se: Alfabetização, Biologia, Ciências, Física, Língua Portuguesa, Matemática e Química. Enquanto Arte, Educação Física, Filosofia, Geografia, História, Informática, Língua Inglesa, Língua Espanhola, Sociologia, Intercultural Indígena, Educação do Campo e Pedagogia são consideradas como áreas de cunho geral.

Apesar de apresentar tais exigências, os editais são omissos sobre a importância e os critérios da escolha de tais ofertas nos componentes curriculares, deixando em aberto uma dúvida quanto à exigência.

O Projeto Institucional deve contemplar 414 horas. A Capes observa o processo considerando que tanto a data inicial quanto a data final são acompanhadas, a partir do registro na Plataforma Capes/Educação Básica.

Os Projetos Institucionais são vigentes por 18 meses. Têm suas atividades divididas em 3 módulos de 6 meses cada. Sendo cada módulo com uma carga horária de 138 horas. Os módulos seguem um nível crescente e o edital recomenda que os estudantes participem dos 3 módulos. Cada módulo de 138 horas precisa contemplar as atividades demonstradas no quadro 3.

Quadro 3 – Distribuição da carga horária dos módulos

Carga horária	Atividade
86	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
12	Elaboração de planos de aula
40	Regência com acompanhamento do preceptor

Fonte: Edital n.º 1/2020/Capes (2020).

Os participantes do Programa precisam dedicar-se por um período de 6 meses, respeitando uma carga horária mínima de 23 horas mensais. Cada preceptor deverá acompanhar um número máximo de 10 residentes, podendo assistir um número menor. É recomendável que o residente desenvolva sua participação no Projeto de Residência Pedagógica em uma única escola, contudo nada impede que ele possa o fazer em mais de uma escola-campo.

Considerando que o Programa é remunerado com uma bolsa, o estudante que deixar de cumprir um módulo ou etapa será penalizado com a devolução do dinheiro que recebeu. Porém, o próprio edital apresenta as ressalvas que poderão servir como justificção para a não conclusão, entre as quais estão: desistência do curso de licenciatura; trancamento da matrícula; mudança de curso; motivos de saúde; aprovação em seleção de outro programa com valor de bolsa mais alto; vínculo empregatício e nomeações em concurso público. Nesses casos, o aluno não está obrigado a devolver o valor da bolsa.

Aqueles que concluírem suas atividades de forma satisfatória receberão da IES um certificado integral da Residência Pedagógica.

O Programa em questão existe em regime de colaboração firmado entre as iniciativas públicas e privadas:

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 (Brasil, 2020, p. 3).

O Regime de Colaboração⁷ será firmado considerando 3 destaques importantes: o primeiro é o termo de adesão firmado pelas secretarias de educação ou pelo órgão equivalente ao Programa de Residência Pedagógica. O termo deverá ser firmado por meio da Plataforma Capes de Educação Básica.

O segundo destaque é a habilitação das escolas públicas de Educação Básica (reconhecidas no projeto como escolas-campo) por parte das secretarias de educação ou órgão equivalente na Plataforma Capes de Educação Básica; e o terceiro destaque se refere ao acordo de cooperação técnica firmado entre a Capes e as IES aprovadas no processo seletivo.

Conforme normatiza o próprio edital, nesse processo existem duas exceções: as escolas militares e as instituições federais de Educação Básica, que serão aprovadas previamente pela Capes.

No que se refere às IES e sua habilitação para concorrer às bolsas do Programa Residência Pedagógica, são elegíveis as IES públicas, privadas sem fins lucrativos, e privadas com fins lucrativos, que ofereçam curso de licenciatura e que sejam participantes do Programa Universidade para Todos (Prouni). Além disso, a IES precisa ter sede própria no Brasil, ser uma instituição federal ou, em caso de instituição privada, estar credenciada no Sistema de Regulação do Ensino Superior do Ministério da Educação.

Ademais, a instituição precisa apresentar: isenção de processos de supervisão; conceito institucional (CI) ou índice geral de curso (IGC) que seja igual ou superior a nota 3, quando avaliada.

Por seu turno, as IES estaduais e municipais devem ter aderido ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Em caso contrário,

⁷ O regime de colaboração propõe que os sistemas de ensino organizem suas redes de forma colaborativa, bilateralmente.

necessitarão de um ato autorizativo de funcionamento, expedido pelo órgão de Regulação da Educação Superior vinculado à unidade federativa da IES. Além disso, carece da apresentação do conceito institucional obtido na última avaliação.

Outros 5 requisitos são necessários para que um curso de licenciatura possa integrar os subprojetos⁸ de Residência Pedagógica.

O primeiro requisito que um curso precisa ter para submeter-se ao edital é pertencer à modalidade presencial ou fazer parte da Universidade Aberta do Brasil (UAB). Para essa submissão, as Instituições que não tiverem o mínimo de 24 licenciados oriundos do curso presencial, poderão compor 50% dos seus estudantes dos cursos de licenciatura a distância.

O segundo requisito é ter, no mínimo, 24 estudantes matriculados na área do subprojeto. No entanto esses estudantes precisam ter sido informados no último Censo da Educação Superior no INEP; especialmente essa regra pode ser diferente para os subprojetos interdisciplinares.

Para atender ao terceiro requisito, é necessário habilitar o egresso para as áreas ou cursos das licenciaturas em 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.

O quarto requisito traz uma ressalva: quando se trata de instituição do âmbito Federal de Ensino Superior (IFES) ou de uma instituição privada, é necessário estar cadastrada no sistema e-MEC⁹, com a situação ativada e ter como conceito de curso (CC) ou conceito preliminar de curso (CPC) a obtenção de nota avaliativa igual ou superior a 3 na última avaliação.

O quinto requisito diz respeito às IES ligadas aos estados e municípios que fizeram sua adesão ao Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES), que precisarão apresentar atos formais comprovando sua capacidade de atender às exigências do sistema. Tais atos devem ser emitidos pelos órgãos de Educação Superior da Unidade Federativa a que pertence a Instituição de Ensino Superior (IES).

⁸ Entendam-se como subprojetos, os projetos apresentados pelas instituições para concorrer ao edital.

⁹ O e-MEC é uma plataforma hospedada dentro do site do MEC que informa os dados institucionais das IES; na plataforma, podem ser consultados os dados das instituições de ensino, suas notas e se são reconhecidas pelo MEC.

Ainda assim o curso precisa ter sido avaliado com um conceito suficiente para funcionamento.

Vale ressaltar que é de responsabilidade da IES proponente, quando for selecionada, conhecer a carga horária das atividades realizadas pelos residentes, a fim de oferecer os aproveitamentos de créditos ao término dos seus cursos.

Como contrapartida, na participação do Projeto Residência Pedagógica, as IES contempladas se comprometem com, no mínimo, a designação de um responsável para auxiliar a gestão administrativa e logística do projeto em execução.

O PRP oferece bolsas para os participantes, distribuídas da seguinte forma: no edital de 2020, o residente receberá R\$ 400,00 (quatrocentos reais); o preceptor, professor da escola de Educação Básica que acompanhará os residentes na escola-campo, recebe R\$ 765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais); o docente orientador responsável pela orientação do estágio dos residentes, recebe R\$ 1.400,00 (mil e quatrocentos reais); e o coordenador institucional responsável pelo projeto institucional de Residência Pedagógica recebe um valor de R\$ 1.500,00 (mil e quinhentos reais). Esses valores serão pagos com o subsídio do Programa Residência Pedagógica do Governo Federal, por meio da Capes.

Os requisitos de participação no Programa, bem como critérios e estrutura dos projetos que devem ser apresentados pelas IES são expostos na seção 6 desta tese, momento em que são destacadas as particularidades do PRP/Capes, buscando traçar a trajetória de execução do projeto de Residência Pedagógica do Curso de Pedagogia em questão, descrevendo, por meio de pesquisa documental, as ações desenvolvidas nas diferentes etapas do Programa.

5 O LÓCUS DO OBJETO DE PESQUISA

Quanto ao *lócus* da pesquisa, pode-se caracterizar a cidade de Cajazeiras como a vedete principal dessa abordagem com um importante percurso educacional que enche os olhos de quem se arvora a conhecer a cidade e sua história.

O nome do município faz jus às suas origens, pois nasce na Fazenda Cajazeiras, uma espécie de árvore que dá o fruto do cajá¹⁰ – muito conhecida no Nordeste pelo seu nome popular, no entanto seu nome científico é *Spondias mombin* ou *Spondias lutea* – uma fruta que pode receber cruzamento com outras espécies, resultando em frutos diferentes, como cajá-manga e outras variações.

Figura 1 – Localização do Município de Cajazeiras - PB



Fonte: IBGE (2010).

O município está localizado no extremo oeste do estado da Paraíba. De acordo com as informações oficiais oferecidas no site da prefeitura de Cajazeiras, sua história começa com o fato de haver sido desvinculado do município de Sousa em 1863.

Cajazeiras ocupa uma área de aproximadamente 562,703km² e sua população, conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2022, era de 63.239 habitantes, sendo o oitavo município mais populoso da Paraíba.

A história de Cajazeiras, no que se refere ao campo educacional, registra importância e destaque na Região Nordeste pela criação do primeiro colégio do estado da Paraíba, o Colégio Diocesano Padre Rolim. Este começou a funcionar em

¹⁰ Cajá" vem do termo tupi *aka'yá*. "Cajá-mirim" vem do termo tupi para "cajá pequeno". "Taperebá" vem do tupi *taperei'iwa*. *Lutea* é o termo latino para "amarelo", numa referência à cor dos frutos de cajá (Ferreira, 1986, p. 316).

1843, recebendo estudantes de diversos estados desta região, a exemplo do Ceará, Pernambuco, Rio Grande do Norte e Piauí.

Outro marco foi a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Cajazeiras, em 1970, atualmente denominada Faculdade Católica da Paraíba. Com a implantação da Educação Superior, oportunizaram-se benefícios educacionais e econômicos, em decorrência do grande número de estudantes de outros estados e cidades circunvizinhas que estudam diariamente, bem como a fixação de residências desses estudantes e de professores na cidade.

No ano de 1979, foi criado, na cidade de Cajazeiras, o CFP – Campus V da UFPB. Atualmente, o referido Centro faz parte dos *campi* que constituíram a UFPB após o processo de desmembramento desta universidade. O Centro de Formação de Professores (CFP) da UFCG está localizado no município de Cajazeiras, no sertão da Paraíba e oferta os cursos de Pedagogia, História, Geografia, Ciências, Biologia, Física, Química e Matemática.

Na área de saúde, oferta Medicina e Enfermagem, além de uma Escola Técnica de Enfermagem, fato considerado de extrema importância pela relevância que as atividades da Educação Superior pública têm ao contribuírem com o desenvolvimento da sociedade, por intermédio do ensino, da pesquisa e da extensão, ampliando o conhecimento da população que se beneficia desta fonte de saber.

Hodiernamente, o município de Cajazeiras tem ampliado o seu potencial educativo e econômico com a criação de outras Instituições de Ensino Superior, a exemplo da Faculdade São Francisco da Paraíba (FASP); da Faculdade Santa Maria; e da Faculdade Católica da Paraíba, as quais são instituições privadas.

5.1 Caracterização do CFP/UFCG

A Universidade Federal de Campina Grande foi criada pela Lei n.º 10.419 de 9 de abril de 2002, durante a presidência de Fernando Henrique Cardoso, a partir do desmembramento da Universidade Federal da Paraíba.

Figura 2 – UFCG - Cajazeiras



Fonte: Acervo da autora (2023).

Originalmente, a UFPB foi criada na década de 1950. Naquela ocasião também foram criadas a Escola Politécnica de Campina Grande no ano de 1952 bem como a Faculdade de Ciências Econômicas em 1955. Pode-se dizer que a história da UFPB se confunde com a história da UFCG, considerando que houve um desmembramento.

Em 2002, a UFCG já contava com uma estrutura multicampi, com unidades acadêmicas e estruturas administrativas nas cidades de Campina Grande, Patos, Sousa e Cajazeiras. As unidades em questão já ofertavam 29 cursos de graduação e 8 programas de Pós-Graduação, com 13 mestrados e 9 doutorados. Ademais, detinha uma capacidade de oferta de 1.570 vagas de ingresso por meio de um processo seletivo no formato de vestibular.

O aludido Curso de Pedagogia teve início em março de 1980 e foi regulamentado em 1984, pela Resolução n.º 1/84 do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFPB. No seu início, o curso funcionava com duas habilitações de nível superior: Administração Escolar e Supervisão Escolar.

O advento da LDB, em 1996, determinando a exigência de nível superior para todos os professores da Educação Básica, demandou uma alteração no curso para atender aos requisitos propostos pela legislação, ajustando a estrutura curricular do programa.

A habilitação em Administração Escolar foi extinta, permanecendo a habilitação em Supervisão Escolar, sendo instituída uma nova habilitação em Docência nas

Séries Iniciais do Ensino Fundamental. O projeto do curso com a nova roupagem foi aprovado em 2004 e ainda está em funcionamento até o presente ano de 2024.

O Centro de Formação de Professores é um marco na UFCG/Campus de Cajazeiras. No que se refere à estrutura física, o Centro tem uma área de 7.530 m² construída dentro de um espaço de 24 hectares. A figura 3 mostra o espaço interno da UFCG, bem arborizado e aconchegante em respeito à natureza e ao meio ambiente com árvores frondosas, onde os estudantes sentem prazer em estar num lugar no qual existe o respeito pela natureza.

Figura 3 – Espaço interno da UFCG/Campus de Cajazeiras



Fonte: Acervo da autora (2023).

Um espaço a ser destacado é a Biblioteca Setorial do CFP/UFCG (figura 4), cujo acervo bibliográfico dispõe de um total de 33.576, entre livros e periódicos físicos. Os estudantes do CFP possuem acesso a todo o acervo da Biblioteca Virtual, além de todos os recursos e ferramentas disponíveis na plataforma.

Figura 4 – Biblioteca Setorial



Fonte: Acervo da autora (2023).

A Biblioteca Setorial do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande é um dos pilares na estrutura do conhecimento acadêmico e um tesouro intelectual para estudantes e professores.

No âmbito da Residência Pedagógica, a biblioteca se torna ainda mais crucial. Os futuros professores, imersos nesse Programa, encontram na biblioteca um ambiente de estudo e pesquisa para explorar métodos, teorias e práticas educacionais. É onde a teoria se encontra com a prática, ideias se transformam em estratégias aplicáveis, enriquecendo não apenas suas experiências acadêmicas, mas também moldando sua visão profissional.

Especificamente para os estudantes do curso de Pedagogia, essa biblioteca é uma fonte inesgotável de recursos, oferecendo desde obras clássicas até as mais recentes pesquisas na área educacional. É um espaço que alimenta o desejo de compreender, de questionar e de criar caminhos para o ensino.

Assim, a Biblioteca Setorial do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande é um espaço que catalisa a construção do saber, um alicerce para a formação de mentes inquisitivas e inovadoras. É um refúgio para os buscadores do conhecimento, onde a jornada do aprendizado se entrelaça com o infinito universo do saber.

A criação do Laboratório de Práticas Docentes do Centro de Formação de Professores (figura 5), inaugurado em 10 de novembro de 2016, é um marco para os

cursos de licenciaturas ofertados pelo CFP/UFCG. Trata-se do lugar onde teoria e prática convergem para moldar o futuro da educação, sendo o epicentro onde a teoria aprendida nas salas de aula ganha vida e relevância tangível.

Figura 5 – Bloco do Laboratório de Prática Docente



Fonte: Acervo da autora (2023).

A existência desse laboratório é fundamental para a formação de professores, pois é ali que a teoria se transforma em experiência concreta. Professores em formação têm a oportunidade de mergulhar em situações simuladas, refletir sobre métodos pedagógicos, experimentar abordagens inovadoras e, acima de tudo, desenvolver habilidades cruciais para a prática educacional.

No contexto da Residência Pedagógica, este laboratório (figura 6) se torna um terreno fértil para a aplicação prática do conhecimento adquirido. É onde os participantes do Programa têm a oportunidade de vivenciar e experimentar diferentes estratégias pedagógicas, compreendendo na prática a complexidade do ambiente escolar.

Figura 6 – Laboratório de Prática Docente do Curso de Pedagogia



Fonte: Acervo da autora (2023).

Para os estudantes do curso de Pedagogia, essa sala se torna um espaço de descobertas e aprendizado, onde a teoria dos livros se materializa em atividades reais de ensino e aprendizagem. É um ambiente que promove o desenvolvimento de competências pedagógicas, enriquecendo sua formação acadêmica e preparando-os para os desafios da educação contemporânea.

Assim, a criação desse espaço se constitui como um símbolo do comprometimento da instituição com a formação de professores qualificados, capazes de transformar o cenário educacional com inovação, empatia e conhecimento sólido.

5.2 O nascimento do Programa Residência Pedagógica no CFP/UFCG

Destarte, o objeto em estudo, Residência Pedagógica, engloba o Curso de Pedagogia do Centro de Formação de Professores, da Universidade Federal de Campina Grande, Campus Cajazeiras, no sertão paraibano. Convém salientar que tal estrutura foi derivada da antiga Universidade Federal da Paraíba – UFPB, por meio da Portaria n.º 294/79 do Conselho Universitário da UFPB.

Em 2002, a Universidade Federal de Campina Grande – UFCG foi criada, oriunda da ainda existente Universidade Federal da Paraíba. Em sua origem, absorveu alguns cursos e programas educacionais da sua antecessora, a exemplo do

Curso de Pedagogia, inaugurando, no âmbito da UFPB, naquele momento, o Centro de Formação de Professores.

Com o lançamento em 2018 do Programa Residência Pedagógica, cria-se a possibilidade de participação do CFP/UFCG nos editais do referido Programa que se apresenta como uma perspectiva inovadora para o ensino e a aprendizagem. Nesse aspecto, a Residência Pedagógica é uma abordagem que combina a experiência de vida no campus de uma universidade com o processo de ensino e aprendizagem nas escolas da Educação Básica.

Tal abordagem oferece aos estudantes dos cursos de licenciatura a oportunidade de interagir com as escolas-campo que participam do referido Programa e experimentar a vida acadêmica em um nível de comprometimento profundo, assemelhando-se à prática profissional por meio das experiências vivenciadas nas escolas públicas.

Portanto, esta exposição realiza uma inferência meticulosa no lócus da pesquisa, no que concerne ao Programa de Residência Pedagógica. O cerne desta investigação repousa sobre os editais publicados pelo MEC, os quais delineiam as diretrizes e os parâmetros que norteiam a empreitada educacional.

Destarte, é imperativo compreender o contexto que motivou a concepção da Residência Pedagógica: insere-se no bojo de transformações e desafios contemporâneos do cenário educacional, emergindo como resposta às demandas prementes por um corpo docente dotado de habilidades pedagógicas aprimoradas. Nesse cenário, a Residência Pedagógica se configura como uma estratégia que transcende a mera teorização acadêmica, propondo uma interação mais efetiva entre teoria e prática, entre a academia e a realidade do ambiente escolar.

Percebe-se a convergência entre saber teórico e aplicação prática, as quais representam uma valiosa contribuição para a edificação de profissionais da educação mais capacitados e conscientes de seu papel transformador.

Nos editais governamentais, encontram-se as diretrizes que delineiam a estrutura e os propósitos do Programa Residência Pedagógica. Infundindo-se um olhar atento nas pautas do edital, percebe-se a minuciosidade que em tais documentos reflete o compromisso do Governo Federal em estabelecer bases sólidas para a formação de educadores. Destaque para alguns elementos essenciais presentes nos normativos: objetivos claramente alinhados, estrutura curricular

integrada, criação de parcerias estratégicas e avaliação da formação continuada como objetos fundamentais para o funcionamento do programa.

No que concerne aos objetivos, o Programa estabeleceu metas claras e alinhadas com as necessidades prementes do sistema educacional. Tais metas abrangem desde o fortalecimento das práticas pedagógicas até a promoção da reflexão crítica e da autonomia do futuro profissional da educação.

Assim, no que se refere à estrutura curricular integrada, pode-se encontrar como proposta nos editais uma tentativa de articular os componentes teóricos e práticos da formação docente. A interdisciplinaridade é promovida como elemento catalisador do processo de aprendizagem, proporcionando ao residente uma visão holística e contextualizada de sua futura prática pedagógica.

No entanto, a práxis requer a conexão com parcerias estratégicas – aspecto notório nos editais – entre instituições de Ensino Superior e escolas da Educação Básica. Essa integração efetiva entre teoria e prática se materializa na vivência do residente em ambientes escolares reais, potencializando a construção de conhecimento ancorado na experiência concreta.

A despeito da importância que deve permear qualquer Programa de formação, vincula-se a avaliação formativa e continuada, compreendida como instrumento de aprimoramento constante, também abordada nos editais. A ênfase recai sobre a avaliação formativa, que transcende a mera mensuração de conhecimentos, abarcando competências pedagógicas, éticas e socioemocionais. Essa abordagem holística reflete o compromisso com a formação integral do educador.

Portanto, a Residência Pedagógica, tal como delineada nos editais governamentais, visa representar uma resposta às demandas contemporâneas da formação docente. Ao promover uma simbiose entre teoria e prática, entre academia e escola, o Programa se posiciona como um instrumento fundamental na construção de profissionais da educação comprometidos, reflexivos e capacitados para os desafios da contemporaneidade.

Nessa tessitura, é imprescindível que a implementação e o acompanhamento do Programa ocorram com a mesma meticulosidade e compromisso evidenciados nos editais. A efetividade da Residência Pedagógica não reside apenas na concepção teórica, mas na sua execução concreta, na transformação tangível que promove na formação de educadores e, por conseguinte, na melhoria substantiva da qualidade da educação brasileira.

É mister destacar que o Programa de Residência Pedagógica no Brasil é parte integrante da Política Nacional de Formação de Professores (PNFP), desenvolvida pelo Ministério da Educação (MEC). Os editais referentes a esse Programa foram lançados em diferentes períodos e podem variar de acordo com as regiões e as IES participantes.

Nesse caso específico, o *lócus* é a Universidade Federal de Campina Grande – Campus de Cajazeiras em conjunto com 3 escolas do Sistema Municipal de Ensino, a saber: EMEIEF Costa e Silva; EMEIEF Cecília Estolano Meireles; e EMEIEF Maria Guimarães Coelho, obtendo-se como resultado de 24 relatórios, os quais são apresentados em análise na próxima seção.

Destarte, a existência de um Centro de Formação de Professores na Universidade Federal de Campina Grande representa um alicerce fundamental não apenas para a instituição, mas também para toda a sociedade paraibana. O CFP/UFCG é o epicentro da formação de professores da Universidade, onde os alicerces da educação são moldados e os futuros guardiões do conhecimento são lapidados.

A importância desse Centro se estende muito além das suas paredes, alcançando cada canto da sociedade. Ele é um farol de conhecimento que ilumina não apenas as mentes dos futuros educadores, mas também as comunidades que serão impactadas por seu trabalho. Professores bem formados têm o poder de influenciar positivamente não apenas o desenvolvimento acadêmico, mas também o cultural e o social. Eles são os agentes de mudança capazes de criar uma sociedade mais humanizada, justa e igualitária.

A formação oferecida nesse Centro abraça valores como empatia e amor pelo aprendizado, pilares essenciais para a criação de um ambiente educacional acolhedor e inclusivo, tendo em vista que um professor qualificado não apenas transmite conhecimento, mas também promove o desenvolvimento integral de seus estudantes, nutrindo suas habilidades sociais, emocionais e intelectuais.

Além disso, a formação humanizada desses professores se reflete na sociedade. Eles se tornam agentes de transformação capazes de fomentar o respeito mútuo, a compreensão das diferenças e a construção de uma comunidade mais coesa e tolerante. Seguindo a proposta do educador Paulo Freire, a base primordial da formação nesse centro é o amor pelo conhecimento e o compromisso com a educação de qualidade.

Assim, o Centro de Formação de Professores, da Universidade Federal de Campina Grande, não é apenas uma estrutura física dentro da Universidade, mas um pilar crucial para a construção de um futuro mais promissor para a sociedade por meio do ensino, da pesquisa e da extensão. É onde a semente da educação é plantada e cultivada, fortalecendo não apenas indivíduos, mas toda uma sociedade onde o amor pelo aprendizado é o catalisador de um ambiente mais inclusivo e solidário.

Na próxima seção, apresentam-se as particularidades do PRP/Capes, traçando a trajetória do Programa, durante a construção e execução do subprojeto do curso de Pedagogia, avaliando a colaboração do Programa para a formação e prática pedagógica dos residentes e demais envolvidos, considerando as percepções e vivências desses sujeitos acerca da gestão da prática pedagógica no âmbito do PRP no CFP/UFCG.

6 RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NO SERTÃO DA PARAÍBA: UMA POLÍTICA PÚBLICA EM CONSTRUÇÃO

Esta seção se inicia apresentando uma breve análise do documento que alicerçou toda a fundamentação do objeto em estudo. O documento em voga abarca o edital n.º 1/2020, por sua vez, delineando o Programa Residência Pedagógica instituído pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), entidade regida por normativas e dispositivos legais específicos. A iniciativa visa selecionar IES com interesse em promover projetos inovadores no âmbito do ensino de licenciatura, em colaboração com redes públicas de Educação Básica.

O edital define e caracteriza o Programa, delineando os papéis e responsabilidades dos envolvidos, como residentes, preceptores, docentes orientadores e a equipe de coordenadores institucionais. Delimita-se a estruturação do projeto institucional, bem como os subprojetos e suas áreas de atuação, priorizando o alinhamento com a Base Nacional Comum Curricular e as demandas pedagógicas.

Assim, a temporalidade e a distribuição das atividades ao longo do Programa são rigidamente especificadas, exigindo a dedicação mensal mínima para otimização das experiências pedagógicas. Além disso, são estabelecidos critérios para participação, incluindo requisitos para as IES e cursos elegíveis, compromissos para reconhecimento das atividades como créditos no curso e contrapartidas necessárias por parte das IES participantes.

É *sine qua non* registrar que a concessão de bolsas é distribuída com cotas para diferentes atores do Programa, estipulando critérios para o recebimento e cancelamento daquelas, além de estabelecer a duração máxima das bolsas concedidas. Destarte, o PRP é amplamente regulamentado pela Portaria Capes n.º 259, de 17 de dezembro de 2019, evidenciando a preocupação com a estruturação, continuidade e eficácia dessa iniciativa.

Isso posto, o Programa de Residência Pedagógica é apresentado por meio de uma extensa lista de requisitos de participação, com o objetivo de aprimorar a formação de professores, na medida em que considera o docente como um profissional fundamental para o desenvolvimento da educação no Brasil. Convém salientar que o texto do referido edital detalha os critérios necessários para diferentes

modalidades de bolsas oferecidas (equipe de coordenadores institucionais, docentes orientadores, preceptores e residentes).

Para tanto, os requisitos estabelecidos enfatizam a importância da qualificação acadêmica, da experiência profissional e do comprometimento do candidato com a área da educação em que o projeto esteja inserido.

No entanto, os critérios mínimos estipulados, como ter título de doutor para coordenador institucional e mestre para docente orientador, podem restringir o acesso de profissionais que, embora possuam habilidades e experiência relevantes, não detêm esses títulos. Isso caracteriza um dos pontos fracos do edital e sugere uma estratégia de favorecimento, considerando que os preceptores que, efetivamente, acompanham os estudantes na escola, na práxis da sua formação, não necessitam de tais títulos. Além disso, a demanda por experiência mínima de 3 anos como docente do Ensino Superior em curso de licenciatura pode criar uma barreira de entrada para profissionais emergentes ou recém-graduados que possuem um potencial significativo para contribuir com o Programa.

Por outro lado, os critérios estabelecidos para preceptores, que atuam diretamente na Educação Básica, são mais específicos, exigindo não apenas a formação na área do subprojeto, mas também a experiência mínima de 2 anos no magistério na Educação Básica. Embora compreensível, demonstra um problema no planejamento, pois esse requisito pode dificultar a inclusão de profissionais talentosos e apaixonados pela educação, mas que ainda não tenham essa experiência mínima estipulada. Ademais, cria uma dificuldade para a escola-campo, pois, caso não tenha professores com esse requisito, ficará fora do escopo da seleção.

Por outro lado, a exigência de cadastro e atualização de currículo na Plataforma Capes de Educação Básica para comprovação dos requisitos é uma medida positiva, pois permite uma avaliação mais abrangente dos candidatos.

Conquanto, o estabelecimento de limites de tempo para recebimento de bolsas em uma mesma modalidade visa a rotatividade e a distribuição mais equitativa das oportunidades, o que é importante para garantir acesso a um maior número de profissionais qualificados.

Assim, avalia-se que o processo de seleção para o Programa Residência Pedagógica delineia um procedimento complexo e criterioso para a escolha das Instituições de Ensino Superior contempladas com bolsas. Esse processo de seleção

é composto por 3 etapas principais: análise técnica, avaliação de indicadores e análise de mérito.

A análise técnica envolve a verificação da elegibilidade da IES e do curso de licenciatura, utilizando dados do MEC, Censo da Educação Superior e documentos submetidos no Sistema Capes. Isso é essencial para garantir que as instituições atendam aos requisitos mínimos para participação no Programa.

Sendo assim, a avaliação dos indicadores é realizada com base em critérios como o compromisso institucional para inclusão de discentes e docentes no Programa, a institucionalização da formação de professores na IES, o compromisso para a expansão territorial dos subprojetos e a experiência e qualificação da equipe docente. Cada indicador tem uma pontuação máxima, e as IES que obtiverem pontuação inferior a 120 pontos são desclassificadas.

Destarte, a análise de mérito é conduzida por uma comissão *ad hoc*, verificando a consistência do projeto institucional em relação aos princípios e características descritos no edital. Essa etapa pode atribuir até 1000 pontos, sendo a pontuação mínima para aprovação de 200 pontos.

O processo de seleção é complexo e detalhado, visando garantir a qualidade dos projetos e a adequação das instituições selecionadas aos objetivos do Programa. A classificação geral das IES é realizada com base na pontuação total, seguida pela reclassificação das 250 mais bem colocadas em suas respectivas unidades federativas (UFs) para distribuição das cotas.

A distribuição das cotas segue critérios estabelecidos no edital, garantindo que as áreas prioritárias recebam no mínimo 60% das cotas disponíveis. As IES classificadas recebem a integralidade das cotas solicitadas, desde que não ultrapassem o quantitativo destinado à unidade federativa. Caso haja excesso de cotas solicitadas, são estabelecidos critérios de distribuição, considerando as áreas prioritárias e ajustando a composição dos núcleos de acordo com as cotas disponíveis. Assim, a divulgação dos resultados é realizada pela Capes, com publicação no Diário Oficial da União. Além disso, é concedido um prazo para recurso das IES após a divulgação do resultado preliminar.

De tal modo, o edital estabelece diversas disposições derradeiras, resguardando o direito da Capes de solicitar informações adicionais, prevendo casos omissos e o cancelamento do fomento em situações graves. As informações geradas

nos projetos selecionados tornam-se de domínio público, e os proponentes devem cumprir as disposições legais relativas à concessão e ao pagamento das bolsas.

Em suma, o texto do edital demonstra um esforço criterioso em estabelecer parâmetros claros e abrangentes para a implementação e execução do PRP, buscando aprimorar a formação de professores e estreitar a relação entre teoria e prática no contexto da Educação Básica brasileira.

Portanto, é essencial considerar a possibilidade de flexibilizar alguns critérios, como a exigência de títulos acadêmicos específicos, para garantir uma participação mais inclusiva e diversificada, permitindo que profissionais talentosos e comprometidos, mesmo sem esses títulos, contribuam significativamente para o Programa.

Além disso, vale a pena avaliar determinados critérios, como tempo mínimo de experiência, que podem ser revistos para garantir espaço para novos talentos e inovação na área educacional. Nesse aspecto, o processo de seleção é bem detalhado e busca garantir a qualidade e a efetividade do Programa, assegurando que as IES selecionadas possam contribuir significativamente para o desenvolvimento da formação de professores e, conseqüentemente, para a melhoria da Educação Básica brasileira. O edital em pauta pode ser encontrado facilmente na rede mundial de computadores, contudo, para facilitar a compreensão do leitor vai acostado em anexo nesta tese.

6.1 Programa Residência Pedagógica no Curso de Licenciatura em Pedagogia do CFP/UFCG: a percepção da equipe de coordenadores, orientadores e preceptores

Nesta seção, apresenta-se a percepção da equipe de coordenação do projeto acostado ao PRP, no CFP/UFCG, desenvolvido dentro do marco temporal proposto neste estudo. Por equipe de coordenação entenda-se: a coordenadora institucional do projeto, professora da UFCG; a orientadora, professora da UFCG; e as preceptoras, professoras das escolas-campo. A essas profissionais, foi apresentado questionário idêntico, com o intuito de perceber a contribuição do PRP, nos aspectos positivos e/ou fragilizados para a formação dos licenciandos em Pedagogia, objeto do projeto solicitado pela UFCG e aprovado pela Capes, o qual iniciou as atividades em 2018.

Pode-se considerar para este momento uma análise baseada na triangulação do método, reunindo a perspectiva quantitativa e qualitativa resultante do questionário aplicado por meio do *Google Forms*. Portanto, a pergunta aparece junto dos resultados; para uma adequada compreensão do leitor, conforme o algoritmo do programa *Google Forms*, oferece como resumo para o resultado final, anexada aos modelos de gráfico em formato de pizza e barra. Nessa análise pode ser encontrada a tipificação mista com análise objetiva e subjetiva, como bem comporta o modelo da triangulação, na concepção de Minayo (2010).

Assim, são apresentados gráficos seguidos da análise textual discursiva aplicada às respostas em texto livre. O compromisso, nesse caso, é com a melhor compreensão da informação em detrimento da mera estética, fato que não coaduna com uma análise crítica bem fundamentada, bem como escapa ao propósito da triangulação que aleija uma flexibilização analítica com adjunção flexibilizada de métodos em busca do rigor científico.

Os questionários foram aplicados para 6 pessoas, compreendendo 100% da equipe de coordenação envolvida no projeto, contemplando a equipe do CFP/UFCG e das escolas-campo.

Todas as entrevistadas são mulheres, autodeclaradas do sexo feminino, no gozo do seu empoderamento educacional, representando a importância do posicionamento feminino no campo da formação docente.

A equipe de coordenadoras tinha respectivamente as idades de 32, 40, 45, 51, 54 e 61 anos, em pleno exercício do magistério, quer na UFCG ou nas escolas-campo, exerceram suas funções no projeto e, por esse motivo, podem figurar com legitimidade nesta pesquisa.

Destarte, cada uma dessas mulheres desenvolvia uma função, para a qual foram designadas em momentos distintos da execução do projeto, no entanto todas as funções foram deliberadas no momento do planejamento nas dependências do CFP/UFCG sob a gestão da coordenadora principal do projeto naquela instituição.

Idealizado por uma equipe de coordenadoras, o projeto foi elaborado com a missão de integrar a teoria à prática, oferecendo uma experiência imersiva e enriquecedora aos futuros profissionais da educação.

Enquanto ideia funcional, as pessoas responsáveis pela elaboração tinham em mente que, ao submeter o projeto à avaliação da Capes, a UFCG vislumbrou uma oportunidade ímpar de impactar positivamente a formação dos estudantes e elevar os

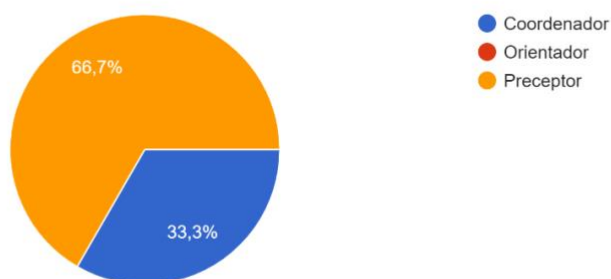
padrões da educação na instituição. A aprovação daquele projeto seria o testemunho do comprometimento da UFCG em oferecer uma educação de qualidade, fundada na inovação e na aplicação de metodologias avançadas.

Com o respaldo da Capes, a instituição promoveria um ambiente propício para o desenvolvimento de habilidades pedagógicas, proporcionando aos estudantes uma jornada enriquecedora e integrada entre a academia e o campo de atuação dos docentes recém-formados. Contudo, aprovado o projeto, a empolgação e o dinamismo da proposta não se mantêm na prática.

No que concerne à responsabilidade de cada uma no projeto, a distribuição pode ser vista no gráfico 3.

Gráfico 3 – Função no PRP

Qual sua função no Programa Residência Pedagógica?
6 respostas



Fonte: Questionário aplicado pela pesquisadora (2023).

Responderam ao questionário, 1 coordenadora do projeto, 1 orientadora e 4 preceptoras. No gráfico 3, percebe-se que a professora da UFCG que exercia no projeto a função de orientadora, não se identificou como tal na resposta ao questionário – identificou-se como coordenadora.

Duas percepções podem ser retiradas dessa ação: a primeira sugere que a orientadora não participou ativamente do processo, considerando que desconhece a sua função real. Essa condição também pode ser percebida nos relatos dos estudantes durante as entrevistas quando afirmam que não tinham orientação da professora da UFCG e que contavam apenas com a orientação das preceptoras da escola. A segunda argúcia sugere que a orientadora não conhece o projeto, não

participou da sua construção e nem da execução, portanto acredita que seja coordenadora apenas pelo uso do seu nome no projeto.

Outra questão a ser levada em conta diz respeito à pergunta: Há quantos meses você atua e/ou atuou no Programa? As respostas foram: 36, 24, 18, 12, 3 e 2 meses, respectivamente. Pode-se depreender das respostas que as pessoas que estavam à frente do projeto não desenvolveram uma práxis completa durante seu desenvolvimento.

É elementar que o desenvolvimento de um projeto com duração de 18 meses não pudesse ter funcionado a contento, quando apenas um membro da coordenação tenha tido a experiência completa durante sua execução.

É possível compreender, com essa informação, a confusão criada dentro do projeto quanto à função que cada um desenvolve no processo, dado o tempo destoante durante todo o percurso. Considere-se que não houve um único participante que tivesse desenvolvido suas atividades por período igualitário. Houve participante que exerceu sua função por um período de apenas 2 meses. Assim, o que se deduz dessa questão é que, no mínimo, a comunicação foi ineficiente e parca para atender aos ditames do projeto e às necessidades dos estudantes.

Destarte, para manter o princípio da razoabilidade, após a aplicação do método textual discursivo, encontraram-se pelo menos 6 categorias inerentes aos problemas que essa disparidade nos períodos de participação dos membros da coordenação no PRP pode acarretar como impactos negativos para a boa formação dos estudantes.

Citam-se, portanto, os 6 problemas mais aparentes encontrados nas entrevistas que coadunam com os resultados dos questionários.

a) Falta de continuidade e consistência: A variação nos tempos de participação da coordenação pode ter gerado interrupções no planejamento e na execução do projeto, prejudicando a continuidade das atividades pedagógicas.

b) Inconsistência na orientação e supervisão: Estudantes receberam orientações contraditórias ou distintas dependendo do período em que interagiram com diferentes membros da coordenação. Isso trouxe a possibilidade de confundir e comprometer o direcionamento educacional.

c) Diferenças na qualidade da supervisão: A experiência e o comprometimento dos membros da coordenação eram mutáveis, impactando a qualidade da supervisão oferecida aos estudantes. Isso pode ter afetado negativamente o aprendizado e o desenvolvimento dos estudantes.

d) Prejuízo na formação docente: Os estudantes passaram a enfrentar lacunas em sua formação devido à falta de consistência na orientação e supervisão, o que acarretou o comprometimento na sua preparação para a prática docente.

e) Desmotivação e desconexão: O desalinhamento entre os membros da coordenação pode ter gerado desmotivação nos estudantes, que, por sua vez, afirmaram sentir falta de suporte contínuo e consistente ao longo da vigência do Programa.

f) Redução da efetividade do Programa: A falta de coerência e continuidade na liderança do Programa prejudicou a efetividade global do projeto, afetando negativamente a experiência e o aprendizado dos estudantes.

Porquanto, a variação nos períodos de participação dos membros da coordenação (coordenador, orientador e preceptores) resultou em uma série de desafios e problemas para os estudantes, afetando sua experiência e aprendizado ao longo do projeto de Residência Pedagógica, objeto fim da sua execução com os investimentos do erário público.

Dito isso, pode-se questionar sua viabilidade para além da execução nas IES, uma vez que não existem salvaguardas para aplicação adequada na execução do projeto por parte das Instituições contempladas.

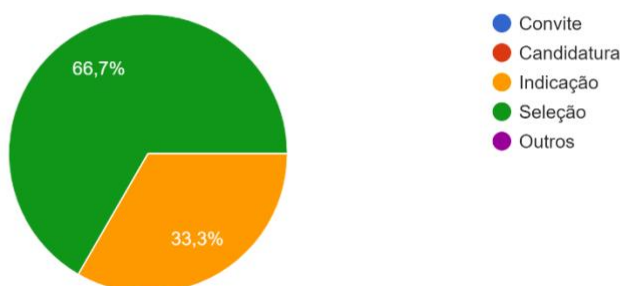
Tal fato provoca indagação acerca da capacidade de contribuição do Programa na formação docente, considerando que não é obrigatório em todas as IES e atende, por princípio, apenas aos estudantes das universidades públicas. Em segunda monta, remunera professores que já são remunerados para o mesmo fim, que é prover o ensino, conquanto corrobora ineficiência na sua execução.

Exclua-se, mas registre-se para uma pesquisa futura, o fato de que os professores coordenadores, orientadores e preceptores recebem uma bolsa num valor superior ao dos estudantes, criando uma grande interrogação no processo quanto à função da bolsa. Uma vez que coordenador, orientador e preceptor não atuam no projeto fora do seu expediente normal, deixa-se aqui um tema para novos pesquisadores quanto à verificação funcional do pagamento da bolsa.

No gráfico 4, apresenta-se a forma como os envolvidos no processo foram inseridos para exercer suas funções.

Gráfico 4 – Seleção para participar do PRP

Sua participação no Programa Residência Pedagógica aconteceu por meio de:
6 respostas

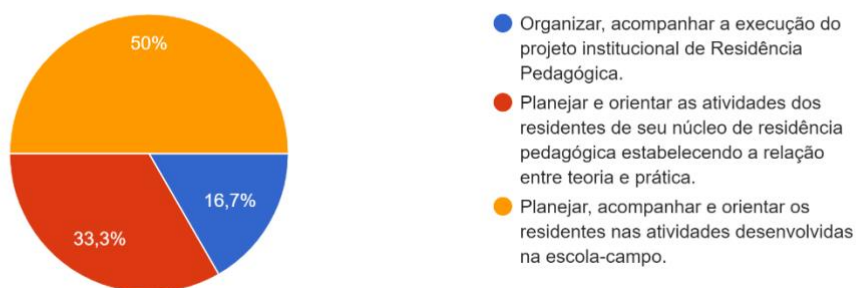


Fonte: Questionário aplicado pela pesquisadora (2023).

De acordo com a representação do gráfico 4, 33,3% do corpo da coordenação do projeto foi indicado possivelmente pelo departamento de educação do CFP/UFCG, representando a professora coordenadora e a professora orientadora; já os preceptores passaram por uma seleção nas suas escolas-campo para participar do PRP.

Gráfico 5 – Atribuições desenvolvidas no PRP

Quanto as atribuições no Programa, estabelecidas no Edital nº 1/2020 você era responsável por:
6 respostas



Fonte: Questionário aplicado pela pesquisadora (2023).

A estrutura da coordenação do PRP, dividida em 3 partes, reflete uma distribuição de responsabilidades e tarefas essenciais para o desenvolvimento do projeto.

Inicialmente, o coordenador, representando 16,7% da coordenação, detém a importante incumbência de organizar e supervisionar a execução do projeto em nível institucional. Sua função estratégica consiste em estabelecer diretrizes, alinhar os objetivos do Programa e garantir que os processos estejam alinhados com os propósitos institucionais, contribuindo assim para a eficiência e a integração do projeto.

Destarte, o orientador institucional, com 33,3% da representação, desempenha um papel crucial na elaboração, direcionamento e orientação das atividades vinculadas à Residência Pedagógica. Sua tarefa é essencialmente educativa, concentrando-se na interligação entre teoria e prática, orientando os residentes na aplicação dos conhecimentos teóricos adquiridos na universidade para a realidade da sala de aula.

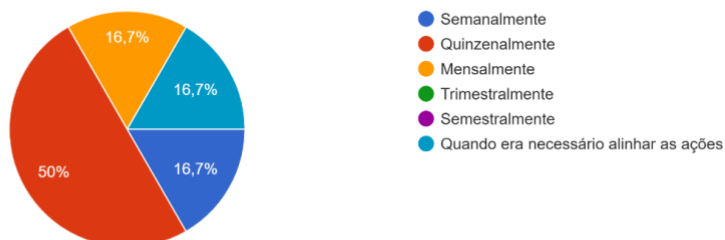
Contudo, não se pode deixar de notar que, mais uma vez, existe uma problemática de entendimento quanto à função de cada membro da comissão de coordenação do projeto, pois, nesse caso, 2 pessoas se colocaram na condição de orientador institucional, considerando que são 6 respostas com 50%, que equivalem a 3 respondentes, possivelmente preceptores, e 33,3% correspondem a 2 pessoas: portanto, 1 preceptor realmente se coloca na condição de orientador, fato compreensível, visto que desempenhava esse papel na prática, como demonstrado subsequentemente, na fala dos residentes entrevistados.

Por fim, a parcela de 50% destinada ao planejamento, acompanhamento e orientação dos residentes nas escolas-campo – papel do preceptor – reflete uma ênfase na prática e na vivência direta em ambientes educacionais. Essa parte da coordenação é responsável por garantir que os residentes recebam suporte adequado, sejam acompanhados em suas atividades práticas e recebam orientação específica para sua atuação nas escolas, enriquecendo assim sua formação e preparando-os para a docência.

Na sequência, o gráfico 6 apresenta os dados relacionados à periodicidade dos encontros para acompanhamento.

Gráfico 6 – Periodicidade dos encontros de acompanhamento

Durante o desenvolvimento das atividades do Programa, no período de 2018 a 2020, os encontros para organização, acompanhamento, planejamento ... participantes aconteciam com qual frequência?
6 respostas



Fonte: Questionário aplicado pela pesquisadora (2023).

Considerando os resultados apresentados no gráfico 6, percebe-se que há disparidade significativa na frequência dos encontros para organização, acompanhamento e planejamento das atividades da Residência Pedagógica entre os membros da equipe de coordenação.

Uma vez que as respostas para “quinzenalmente” representam 50%, nota-se uma preferência expressiva por encontros mais frequentes, o que pode ser benéfico para manter um acompanhamento próximo das atividades, entretanto, deixa clara a disparidade de informação da metade da equipe. É possível inferir que 3 pessoas atuavam quinzenalmente, ou responderam o que constava no projeto, mas que na prática não ocorria.

Tal inferência se mostra quando a opção para “mensalmente” foi manifestada por 16,7%, o que demonstra uma preferência por encontros menos frequentes, o que pode indicar uma visão de que reuniões mensais são suficientes para o acompanhamento das atividades. Isso pode resultar em lacunas na supervisão e no alinhamento das ações.

Ademais, aparece o dado de 16,7% indicando que os encontros só eram realizados em caso de necessidade de alinhamento das ações. Essa resposta se mostra vaga diante da necessidade e não indica uma frequência determinada, o que pode gerar ambiguidade e falta de estrutura na organização e no planejamento das atividades.

A opção “semanalmente” também representa 16,7%, em oposição direta às respostas anteriores, refletindo uma preferência por encontros ainda mais frequentes

do que os quinzenais, o que pode indicar uma expectativa de maior supervisão e alinhamento constante.

Em uma análise isenta, pode-se verificar a disparidade nos percentuais, a qual sugere uma falta de consenso ou alinhamento claro dentro da equipe de coordenação sobre a frequência ideal de encontros. Isso pode resultar em dificuldades na comunicação, planejamento e execução das atividades, levando a lacunas na supervisão ou a uma carga excessiva de reuniões para alguns membros da equipe. Essa falta de alinhamento pode prejudicar a eficácia do Programa, impactando a qualidade da experiência dos residentes e a efetividade das práticas pedagógicas desenvolvidas.

Assim, essa divergência nos resultados revela alguns pontos fracos na coordenação do PRP. A falta de alinhamento é um deles, e a divergência nas respostas pode sugerir uma comunicação inadequada ou a ausência de diretrizes claras sobre a frequência e a natureza dos encontros.

Sobre isso, Tardif (2017, p. 270) destaca que “Os cursos de formação para o magistério são globalmente idealizados segundo um modelo aplicacionista do conhecimento [...] constatando, na maioria das vezes, que esses conhecimentos proposicionais não se aplicam bem na ação cotidiana”. Tal análise afina-se com as práticas esboçadas nas respostas.

Outro ponto frágil é a desinformação ou falta de clareza nas diretrizes: a discrepância nos percentuais pode indicar que os responsáveis pela coordenação podem ter interpretado de maneira diferente as instruções ou a expectativa em relação à frequência dos encontros.

Os equívocos observados nas respostas da equipe de coordenação podem sugerir a possível falta de planejamento: em se tratando da resposta “quando necessário alinhar as ações”, mostra-se uma ambiguidade na frequência, o que pode refletir falta de planejamento ou definição de uma estrutura para os encontros.

Destarte, aninha-se ao problema um potencial impacto na eficiência do Programa. Essa falta de alinhamento pode levar a lacunas na supervisão, planejamento insuficiente ou excessivo, resultando em uma implementação parca no que se refere à execução do Programa, resultando na dificuldade de garantir uma experiência consistente para os participantes.

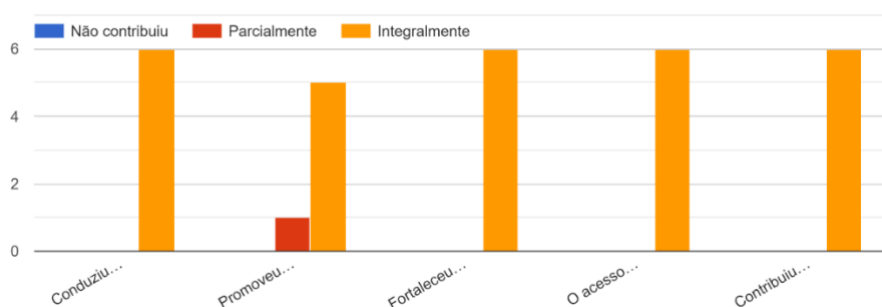
Isso exigiria uma comunicação clara e transparente entre a Equipe de coordenadores, bem como um planejamento estratégico para definir a frequência mais

apropriada dos encontros, levando em consideração a eficiência do Programa de Residência Pedagógica.

No que se refere à contribuição do PRP para a formação dos estudantes, não obstante o que se observa no gráfico 6, as respostas do gráfico 7 demonstram mais unidade.

Gráfico 7 – Contribuição do programa na formação dos estudantes

Quanto as contribuições do Programa para a formação dos alunos



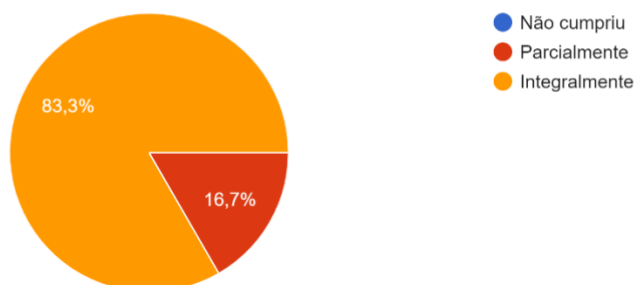
Fonte: Questionário aplicado pela pesquisadora (2023).

Como se vê, o Programa cumpriu integralmente sua função. Apenas 1 respondente (16,7%) demonstrou entendimento de que a contribuição foi parcial, em oposição aos 83,3% que consideraram o processo como bem-sucedido.

No tocante aos requisitos exigidos pelo Programa, os dados são apresentados no gráfico 8.

Gráfico 8 – Cumprimento dos requisitos exigidos

Quanto aos requisitos exigidos pelo Programa Residência Pedagógica por meio do Edital nº 01/2020 à Universidade conseguiu cumprir
6 respostas

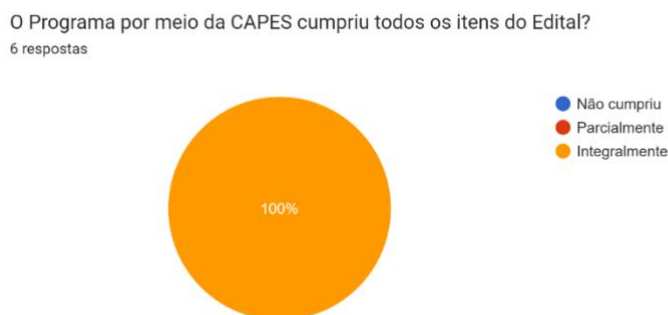


Fonte: Questionário aplicado pela pesquisadora (2023).

Vê-se que a percepção é semelhante ao que mostrou a análise do gráfico 7: 83,3% afirmaram que a Universidade cumpriu os requisitos previstos no edital do referido Programa.

A pesquisadora desejou verificar se a Capes, na visão da Equipe de coordenadores, havia cumprido todos os requisitos do Programa (gráfico 9).

Gráfico 9 – Cumprimento dos itens do edital



Fonte: Questionário aplicado pela pesquisadora (2023).

A conclusão, dadas as respostas, foi de que, da parte do Governo Federal, todos os requisitos foram atendidos, conforme a percepção da equipe de coordenação.

Outra preocupação a ser identificada foi a frequência dos estudantes durante a prática de suas atividades no Programa (gráfico 10).

Gráfico 10 – Frequência dos estudantes durante o PRP

Quanto a frequência dos residentes na execução das etapas do Programa realizadas na escola-campo a maioria cumpriu:
6 respostas



Fonte: Questionário aplicado pela pesquisadora (2023).

Mais uma vez, o escopo do gráfico 10 apresentou um entendimento de 100%, ou seja, a maioria dos estudantes obtiveram a frequência necessária. Já sobre periodicidade do contato com a escola-campo, foi elaborado o gráfico 11.

Gráfico 11 – Periodicidade do contato com a escola-campo

Durante a execução do Programa, no período de 2018 a 2020, o seu contato com a escola ocorreu:
6 respostas



Fonte: Questionário aplicado pela pesquisadora (2023).

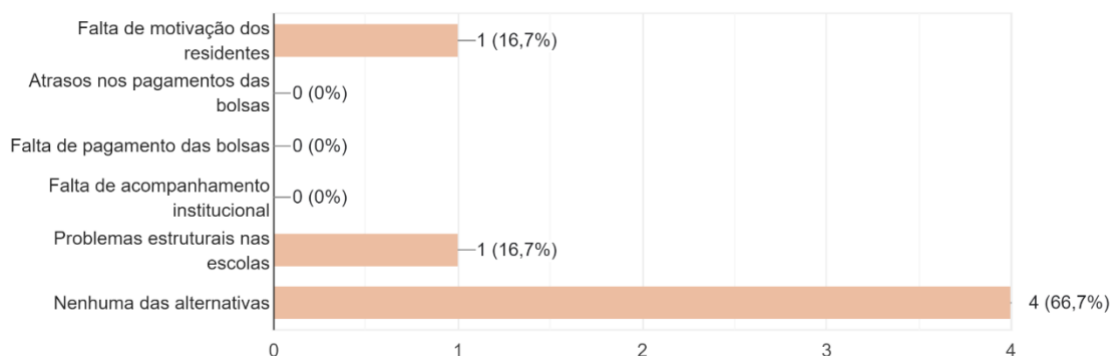
De acordo com o gráfico 11, os preceptores que atuam na escola, ou seja, 66,7% da equipe de coordenação teve contato com os estudantes diariamente. Uma das coordenadoras da UFCG visitou os estudantes mensalmente e a outra entrava em contato quando sentia necessidade – ambas representadas no gráfico 11, com 16,7%.

O gráfico 12 ocupa-se dos fatores que interferiram na execução do PRP.

Gráfico 12 – Fatores que interferiram na execução do projeto

Quais fatores interferiram na execução do Programa?

6 respostas



Fonte: Questionário aplicado pela pesquisadora (2023).

Foi perceptível que, para o grupo da equipe de coordenadoras, apenas 2 entrevistadas perceberam problemas no que se refere aos fatores que interferiram no bom andamento e execução do Programa. Atrasos ou falta no pagamento das bolsas bem como a ausência de acompanhamento institucional, não foram citados. Destarte, no gráfico 12, 66,7% das participantes responderam que nenhuma das opções oferecidas como resposta era satisfatória em relação aos fatores que interferiram na execução do Programa de Residência Pedagógica. Isso sugere que as opções fornecidas como escolha não abrangiam os elementos reais que impactaram a execução do Programa na perspectiva dos residentes.

Enquanto isso, 16,7% apontaram a falta de motivação dos residentes como um fator, o que indica uma possível percepção interna ou questões motivacionais entre os próprios participantes do Programa. Outros 16,7% mencionaram problemas estruturais na escola, sugerindo que houve questões tangíveis dentro do ambiente escolar que afetaram a execução do PRP.

A predominância da resposta "nenhuma das alternativas" apontou para uma lacuna nas opções fornecidas na pesquisa, indicando que os fatores reais que interferiram na execução do Programa podem ter sido diferentes ou mais abrangentes do que as opções oferecidas.

Isso ressalta a importância de uma análise mais detalhada e abrangente para compreender todos os elementos que influenciaram a execução do Programa de Residência Pedagógica. Contudo a escolha das opções selecionadas apareceu a partir das leituras do edital n.º 1/2020, em consonância com as orientações, de modo que as opções apresentadas são suficientes para o desejado resultado investigativo nesse objeto.

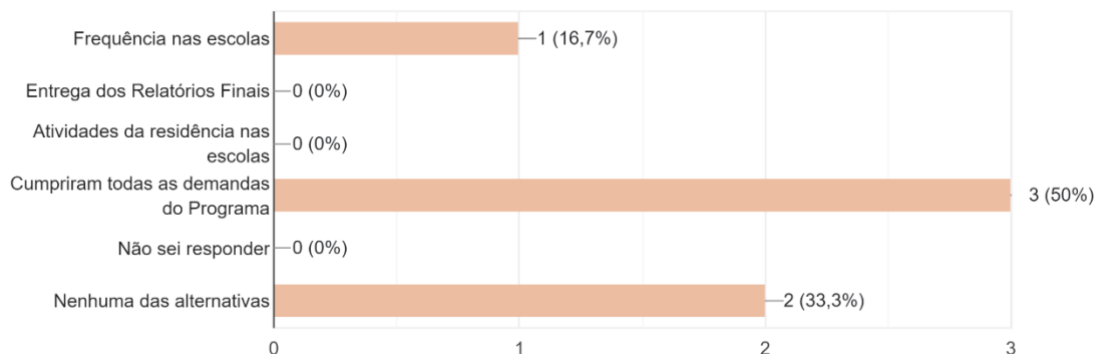
No gráfico 13 os membros da coordenação¹¹ revelam percepções distintas no que se refere às demandas que os residentes deixaram de cumprir.

¹¹ Por membros da coordenação, entende-se que existe uma coordenação do projeto, formada pela universidade, com 1 coordenador institucional, 1 professor orientador e 6 preceptores (professores das escolas-campo) ligados à coordenação, que desenvolvem atividades de acompanhamento, com tarefas específicas nas escolas-campo.

Gráfico 13 – Demandas não cumpridas pelos estudantes

Quais demandas os residentes deixaram de cumprir?

6 respostas



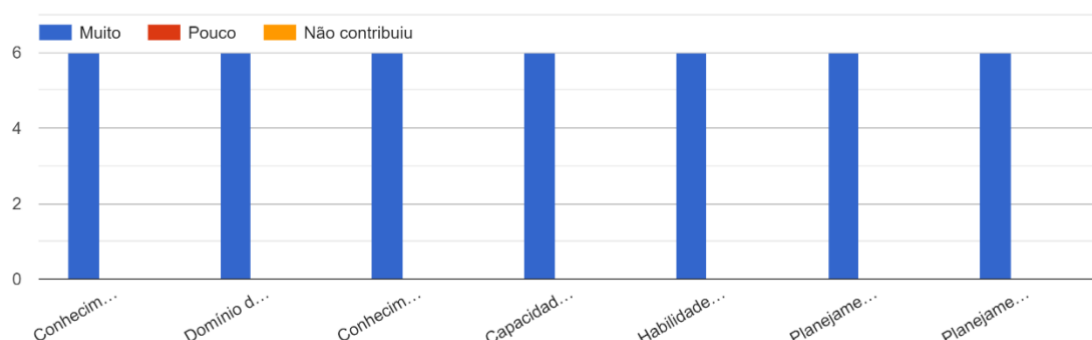
Fonte: Questionário aplicado pela pesquisadora (2023).

Apenas um membro da equipe entende que os residentes deixaram de cumprir a frequência nas escolas; os demais acreditam que tudo foi cumprido com esmero e dedicação.

O gráfico 14 apresenta as respostas à pergunta sobre o desenvolvimento de competências e habilidades.

Gráfico 14 – Desenvolvimento de competências e habilidades por nível de contribuição

Quanto ao desenvolvimento de competências ou habilidades, o Programa contribuiu com os residentes para o (a):



Fonte: Questionário aplicado pela pesquisadora (2023).

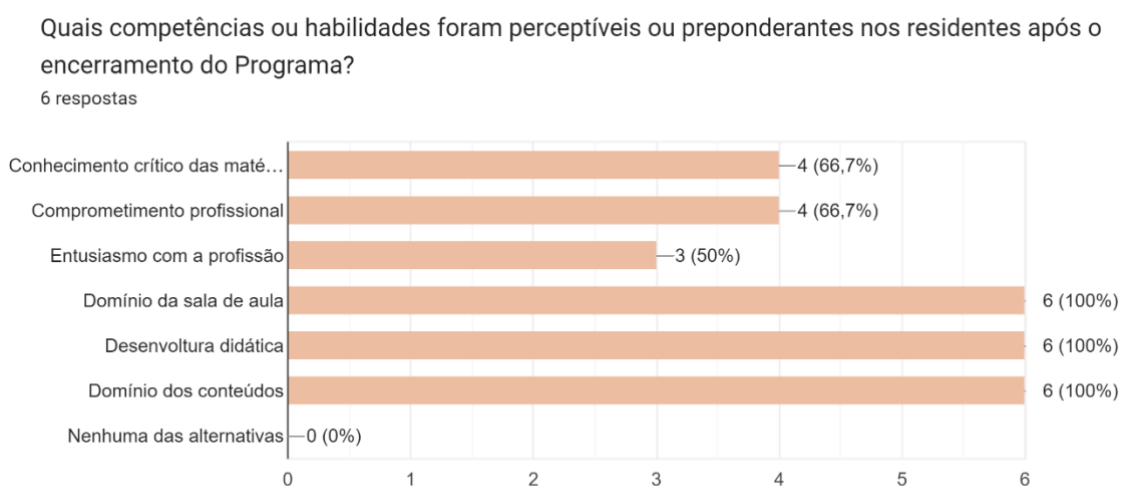
Foi perguntado para a equipe sobre: conhecimento da matéria; domínio sólido da matéria que ensina; conhecimento atualizado; compreensão profunda das

disciplinas, capacidade de explicar conceitos complexos de forma acessível; habilidade de comunicação; planejamento de aula; planejamento de ensino.

Para tais opções, foi indagado se o PRP havia contribuído em nível: muito, pouco, não contribuiu. Conforme demonstrou o gráfico 14, a equipe foi unânime em responder que o nível foi bom.

Uma das questões preponderantes a serem percebidas na Residência Pedagógica foi o desenvolvimento das competências e habilidades desenvolvidas durante o processo após o encerramento do Programa (gráfico 15).

Gráfico 15 – Desenvolvimento por tipos de competências e habilidades



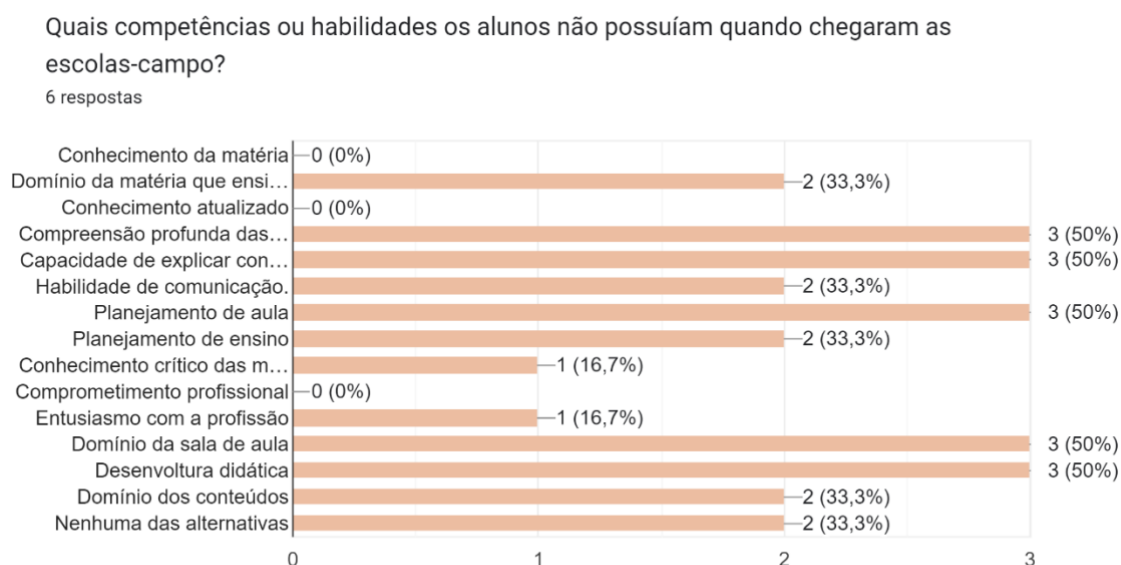
Fonte: Questionário aplicado pela pesquisadora (2023).

As respostas foram unânimes em alguns momentos e em outros divergiram. Um ponto de divergência ocorreu nas perguntas de confirmação, a exemplo de “entusiasmo com a profissão e comprometimento profissional”, embora se trate de uma habilidade e uma competência síncrona, houve respostas divergentes, com 50% e 65% respectivamente, na percepção das coordenadoras.

Em outra monta, todas confirmam (100%) as habilidades que complementam o comprometimento profissional representado pelo domínio em sala de aula, desenvoltura didática e domínio dos conteúdos – que são as chaves para o comprometimento e o entusiasmo profissional.

No que se refere às competências e às habilidades que os estudantes não possuíam até chegarem à escola-campo, o grupo ficou bem dividido, como mostra o gráfico 16.

Gráfico 16 – Deficiência de competências e habilidades



Fonte: Questionário aplicado pela pesquisadora (2023).

Em alguns momentos, foi perceptível a contradição dos respondentes em relação às afirmações representadas no gráfico 15. Alternativas como: conhecimento da matéria e comprometimento profissional – que aparecem no gráfico 15 como parciais – no gráfico 16 se apresentam como tendo um aproveitamento produzido em sala de aula. Ou seja, de acordo com o gráfico 16, os estudantes já chegaram na escola-campo com 100% dessas competências desenvolvidas, o que contradiz a informação do gráfico 15.

Por fim, uma análise mais detalhada mostrou as divergências e aproximações com mais propriedade. Nesse aspecto, a pergunta foi: Quais competências ou habilidades os estudantes não possuíam quando chegaram à escola-campo, local onde aconteceu a Residência Pedagógica?

Como opção de resposta houve o seguinte cenário: conhecimento da matéria obteve 0% de escolha; domínio da matéria que ensina obteve 33,3% de escolha; conhecimento atualizado obteve 0% de escolha; compreensão profunda das disciplinas obteve 50% de escolha; capacidade de explicar o conteúdo obteve 50% de

escolha; habilidade de comunicação obteve 33,3% de escolha; planejamento de aula obteve 50% de escolha; planejamento de ensino obteve 33,3% de escolha; conhecimento crítico das matérias obteve 16,7% de escolha; comprometimento profissional obteve 0% de escolha; entusiasmo com a profissão obteve 16,7% de escolha; domínio de sala de aula obteve 50% de escolha; desenvoltura didática obteve 50% de escolha; domínio dos conteúdos obteve 33,3% de escolha; nenhuma das alternativas obteve 33,3% das escolhas.

É preciso lembrar que o questionário foi respondido por 6 pessoas e cada uma delas poderia responder várias opções. Uma análise criteriosa desses dados, considerando contradições, pontos fortes e fracos e qualidade da pesquisa, chegou à seguinte conclusão.

Considerando pontos fortes, foi percebida a variedade nas respostas, estimulando a presença da diversidade de competências e habilidades apresentadas, refletindo a complexidade do cenário educacional. Isso indicou que os participantes reconhecem uma gama ampla de aspectos a serem considerados na formação dos estudantes.

Outro ponto a ser considerado foi o envolvimento dos participantes: o fato de 6 pessoas terem respondido ao questionário sugeriu um envolvimento ativo na pesquisa, proporcionando uma amostra representativa da equipe de coordenação do Programa Residência Pedagógica.

A identificação de competências críticas foi ponto forte: identificação de habilidades como "domínio da matéria que ensina", "capacidade de explicar o conteúdo", "planejamento de aula" e "domínio de sala de aula" como uma percepção que destacou competências essenciais para um educador.

No entanto, não se pode ignorar as fragilidades do processo, como a acentuada aparição dos percentuais divergentes, a exemplo da ausência de escolhas em algumas competências – "conhecimento da matéria", "conhecimento atualizado" e "comprometimento profissional" – o que merece atenção, pois pode indicar uma sub-representação ou subestimação desses aspectos nas respostas, patrocinando contradições e elementos destoantes. Isso ocorre com o percentual alto em "nenhuma das alternativas": o fato de 33,3% dos participantes terem escolhido "nenhuma das alternativas" pode indicar um descompasso entre as opções oferecidas e a percepção real dos respondentes.

Isso posto, as competências como "entusiasmo com a profissão" e "conhecimento crítico das matérias" obtiveram percentuais relativamente baixos. Isso pode refletir uma subvalorização dessas competências ou uma falta de clareza na compreensão destas do ponto de vista da equipe de coordenadores, considerando que tal resultado marca uma contradição em relação a outras respostas, cujos resultados, para serem alcançados, carecem do desenvolvimento de tais competências.

No âmbito da pesquisa em Educação, a avaliação das competências e habilidades dos estudantes durante o período de Residência Pedagógica constitui uma tarefa crucial para a compreensão da eficácia do Programa.

A diversidade de respostas evidencia a complexidade inerente ao processo de formação pedagógica. As 15 opções fornecidas para descrever as competências ou habilidades ausentes nos estudantes ao ingressarem na escola campo oferecem um panorama abrangente dos desafios enfrentados. No entanto, uma análise mais aprofundada revela nuances significativas.

Entre as competências identificadas, destacaram-se aquelas relacionadas ao domínio do conteúdo, como "domínio da matéria que ensina", "capacidade de explicar o conteúdo" e "domínio de sala de aula". Tais habilidades, essenciais para o exercício efetivo da docência, obtiveram percentuais elevados, indicando um consenso entre os participantes quanto à sua relevância. Contrastando com esse consenso, foi observado um fenômeno peculiar no percentual de 33,3% atribuído à opção "nenhuma das alternativas". Tal indicador, por sua natureza contraditória, suscita reflexões acerca da abrangência e pertinência das opções de resposta fornecidas.

A análise revelou ainda uma lacuna notável nas competências relacionadas ao "conhecimento crítico das matérias" e ao "entusiasmo com a profissão", que obtiveram percentuais relativamente baixos. Esse resultado suscita a necessidade de uma revisão cuidadosa e uma investigação mais aprofundada da percepção dos participantes em relação a esses aspectos específicos.

Em um contexto mais amplo, a ausência de escolhas em competências como "conhecimento da matéria" e "comprometimento profissional" levanta questões sobre a interpretação ou subvalorização desses elementos. Sugerem-se, assim, investigações complementares para esclarecer se a falta de escolhas reflete uma sub-representação dessas competências ou uma compreensão distinta por parte dos

participantes. A concepção possível mostrou que não houve unidade de pensamento e concepção da coordenação, durante a execução do projeto.

Na percepção da equipe de coordenadores, após ser aplicado o método de análise textual discursiva, nas respostas referentes às perguntas abertas, surgiram 5 categorias; 4 pontos fortes e 3 pontos fracos, destacados a seguir.

No que se refere às categorias, pode-se encorpar a **importância do Programa Residência Pedagógica**, no qual se destaca a relevância do Programa para a formação docente, sendo uma oportunidade para integrar teoria e prática, proporcionando uma experiência significativa no ambiente escolar; a **contribuição para a formação docente**, categoria na qual se enfatiza que o programa oferece a oportunidade teórica e prática necessária para conhecer os desafios da docência e desenvolver habilidades didáticas; a **necessidade de ampliação e acesso mais extenso para o Programa como um todo** – nesta categoria, sugere-se a ampliação do Programa para mais licenciados, tornando-o uma política de Estado, com a possibilidade de experienciar diferentes etapas da escolarização, além da importância de oferecer acesso mais democrático a todos os estudantes universitários.

Outra categoria importante que aparece na análise é a de **benefícios e desafios do Programa**, em que se destaca que o PRP oferece bolsas e incentivos, mas também se aponta a necessidade de ampliação desses recursos, seja na forma de bolsas ou na disponibilização de materiais didáticos; por fim, surge a **relevância durante a pandemia**, com destaque para a importância do Programa Residência Pedagógica durante o período de pandemia, ressaltando a contribuição dos residentes na transição para o ensino remoto.

Embora essa categoria apareça nas respostas da equipe de coordenadores, é preciso ter em mente que se trata de uma opinião de quem esteve envolvido no projeto, considerando que o programa do Governo Federal (PRP) não teve qualquer relação com o processo pandêmico, quando da sua construção e implementação. O edital ou a lei não é uma tentativa recente e não faz menção à pandemia, portanto a última categoria apresentada pela equipe de coordenadores representa, muito mais, seus sentimentos naquele momento do que a real função do edital.

No entanto, no cômputo analítico em busca dos pontos fortes do projeto, o último aceno tido como base fortalecedora do Programa aparece no último item; mais uma vez, o tema da pandemia sendo apresentado como um dos pontos fortes: a) integração entre teoria e prática; b) desenvolvimento de habilidades didáticas; c)

contribuição significativa para a formação inicial dos docentes; e d) ajuda no período de transição para o ensino remoto durante a pandemia.

Para cada ponto forte, foi encontrado um ponto fraco; porém, nesse caso, foram relatados apenas 3 pontos fracos: a) limitação de vagas disponíveis para os estudantes; b) necessidade de ampliação dos recursos, incluindo bolsas e materiais didáticos; c) acesso limitado ao Programa para todos os estudantes universitários.

Observou-se que, embora a referência à pandemia tenha surgido entre todos como uma categoria e um ponto forte no processo, não houve ocorrência de um ponto fraco equivalente, pois essa questão realmente não faz parte do processo de criação do PRP, sendo considerada apenas uma vantagem estratégica dos gestores a fim de fortalecerem seu trabalho.

Do ponto de vista da equipe de coordenadores, o PRP refletiu a importância crucial na formação inicial dos docentes, destacando seus pontos positivos, como a integração entre teoria e prática, desenvolvimento de habilidades e a contribuição durante a transição para o ensino remoto.

No entanto, também apontou para desafios fundamentais, a exemplo da limitação de vagas, da necessidade de recursos mais amplos, como bolsas e materiais didáticos, e da dificuldade de acesso igualitário para todos os estudantes universitários. Há um apelo à ampliação do Programa, tornando-o uma política de Estado e garantindo acesso equitativo, a fim de que mais licenciados possam usufruir dos benefícios oferecidos.

A experiência durante a pandemia ressalta a relevância do Programa como suporte na adaptação integrativa e livre para cada gestão em cada pré-projeto, conforme a necessidade programática de cada gestor que sinta os desejos de lançar esse tema como novos desafios educacionais.

6.2 Formação profissional, vivência e gestão da prática pedagógica nas percepções dos residentes

Na obra de Moraes (2013, p. 41), descreve-se a análise textual discursiva como um método que envolve a produção de metatextos. Esse processo é caracterizado inicialmente por uma fase de desconstrução, na qual os textos do "corpus" analisados são desmembrados e desorganizados. Feito isso, segue-se um período intuitivo e

auto-organizado de reconstrução, durante o qual surgem novas compreensões que posteriormente precisam ser claramente comunicadas e validadas através de produções escritas. Essa série de etapas é vista como um exercício de aprendizado, aproveitando-se da desordem e do caos para fomentar o surgimento de formas inovadoras e criativas de interpretação dos fenômenos investigados.

Assim é necessário, antes de tudo, proceder a desconstrução do texto, produzindo o que Moraes (2013, p. 48) chamou de: “Desconstrução dos textos como parte da construção do objeto de pesquisa”, para explicar a unitarização textual tendo como elemento fundamental sua desconstrução e reconstrução com base em Descrição, Interpretação e Argumentação.

Para corroborar o processo de desconstrução morfológica, inicia-se com uma demonstração do primeiro quadro de desconstrução do texto (figura 7), no qual todo o conteúdo é separado em palavras a fim de proceder uma análise gradativa de ocorrência que será necessária na reconstrução do texto e mensuração de relevância das palavras, frases, parágrafos etc.

Figura 7 – Demonstração da tabela de desconstrução do texto

Palavra	Frequência
aula	21
eu	62
na	18
de	47
que	46
em	18
Residência	27
Pedagógica	27
foi	19
com	17
para	22
da	29
do	21
um	12
sala	16
mais	14
minha	7
professora	10
como	20

Fonte: Elaboração da autora, a partir dos dados obtidos na desconstrução das entrevistas dos residentes (2023).

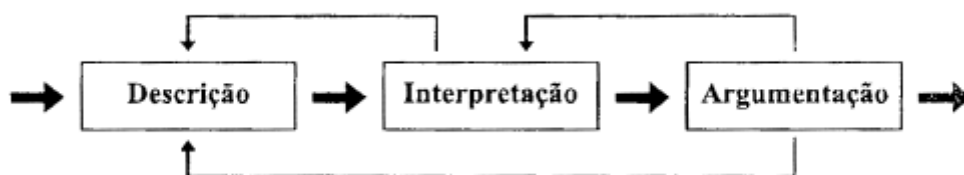
A figura 7 é apenas um exemplo da desconstrução inicial do texto como método. Nesse processo, todas as palavras presentes permanecem, inclusive as preposições; independentemente da sua classificação gramatical, elas são elencadas, colocadas em uma tabela, classificadas e contadas para compor a reconstrução do novo texto ou são descartadas quando não oferecerem interferência na composição das categorias principais coincidentes em todos os textos.

Após esse processo, passa-se à reconstrução da maior quantidade de categorias textuais possíveis, separadamente, em cada texto das entrevistas. Feito esse processo em todas as entrevistas, juntam-se, por entrevista, todas as categorias em um único texto.

Em seguida, passam a ser selecionadas as categorias mais relevantes até alcançar o menor número de categorias distintas possíveis. Com base nos resultados, sucede a reconstrução de um novo texto, mantendo a ideia original, respeitando a coesão e coerência textual, para construir a análise à luz da compreensão do pesquisador, observando a fidelidade das ideias originais.

Pera chegar à construção final do texto, é preciso seguir a norma primordial do método, que consiste em Descrever, Interpretar e Argumentar (figura 8), como elemento *sine qua non*, para teorizar um novo texto com base nos conhecimentos do escritor.

Figura 8 – Componentes de uma produção escrita implicando teorização



Fonte: Moraes (2013, p. 97).

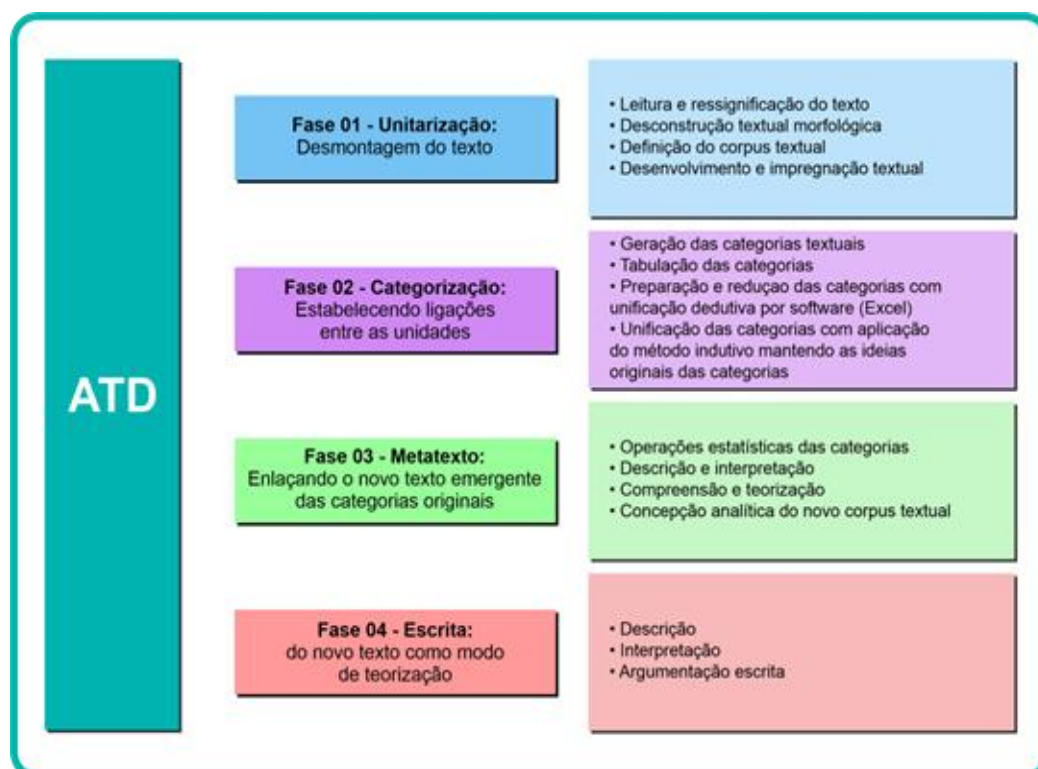
Para ilustrar o processo, para este texto, foi necessária a leitura do texto integral por 26 vezes; para refinar o processo de depuração textual, foram construídas 18 tabelas distintas, com 192 categorias que foram confrontadas e reduzidas até chegarem ao resultado de 12 categorias distintas que passaram a embasar a análise textual discursiva de cada entrevista.

São elas: concessão de bolsa de estudo; desestruturação do Programa; orientação parca por parte do orientador da UFCG; imersão no Programa com a vivência pedagógica; falta de material didático; domínio da sala de aula; frágil capacitação da equipe; experiência prática; falta de suporte da professora orientadora; estrutura das escolas; formação docente e prática docente.

Definidas as 12 categorias, o próximo passo foi identificar nos textos o padrão de pensamento dos respondentes. Reconhecido o pensamento concomitante e (in)concomitante presente nos resultados das entrevistas, os quais construíram a base da análise final deste conteúdo.

A reconstrução do texto converte-se em um único texto desvinculado da autoria original, reorganizado e com nova argumentação teórica e intelectual da autora, representado em cada uma das análises individuais de cada entrevista.

Figura 9 – Estrutura conceitual (mapa mental) das fases de aplicação do método de análise textual discursiva nesse texto



Fonte: Elaboração da autora (2023).

Apresenta-se na sequência a análise individualizada de cada entrevista, reconstruída no processo, bem como a análise geral no final das entrevistas.

Para não identificar os entrevistados, usa-se uma nomenclatura representativa determinada pela letra R (residente), seguida de número ascendente 1, 2, 3..., com a intenção de possibilitar melhor compreensão desta pesquisa.

Em tempo, lembramos que os discernimentos para escolha da amostra foram finalizados na escolha de 8 entrevistados, conforme os critérios: serem bolsistas do PRP em Cajazeiras que atuaram em uma das escolas-campo; ter apresentado o relatório final à Universidade detentora do pré-projeto da Residência Pedagógica; estarem atuando em sala de aula ou coordenação pedagógica, após a conclusão da Licenciatura em Pedagogia.

6.2.1 Análise da entrevista com R1 em 13/11/2023

A primeira entrevista foi feita com R1. A análise revela uma perspectiva intrínseca sobre a experiência do Programa Residência Pedagógica. R1 compartilha uma narrativa fundamentada em suas vivências e percepções ao longo do Programa, enfatizando aspectos positivos e negativos, além de sugestões para aprimoramento.

Inicialmente, a escolha da Pedagogia como formação foi delineada por fatores como proximidade geográfica e identificação pessoal com o curso. R1 expressa uma clara conexão com o ensino, evidenciada por sua recente atuação em sala de aula e o prazer que encontra nesse ambiente, apesar dos desafios inerentes à profissão.

A inserção de R1 na Residência Pedagógica foi influenciada pela disponibilidade de bolsa, revelando a importância desse suporte financeiro na decisão dos participantes. A falta de clareza e estruturação do Programa foi destacada como um dos principais pontos negativos, evidenciando a necessidade de uma elaboração mais cuidadosa e de orientação adequada para residentes e orientadores.

R1 ressalta a experiência enriquecedora proporcionada pelo Programa, especialmente no que tange à imersão prolongada na realidade escolar. Essa vivência mais extensa na escola permitiu uma compreensão mais profunda do contexto educacional, incluindo aspectos familiares, comunitários e de gestão, algo que, na percepção de R1, os estágios convencionais, muitas vezes, não conseguem oferecer.

A interação entre orientadores universitários e preceptores da escola foi destacada, com ênfase no papel da preceptora devido à imersão mais direta na prática docente. A falta de materiais didáticos adequados foi apontada como uma lacuna significativa, especialmente na Pedagogia, em que o uso desses recursos é crucial para o ensino lúdico.

Destarte, R1 também tem uma boa percepção dos pontos positivos: a familiarização com a sala de aula e o domínio adquirido contrastaram com a falta de estrutura e informações claras sobre o Programa. R1 destaca a importância da capacitação dos professores orientadores e dos residentes para uma execução mais eficaz do programa, salientando a necessidade de um suporte mais abrangente para os participantes.

Além disso, a Residência Pedagógica foi vista como um campo de aprendizado valioso, possibilitando a conexão entre teoria e prática docente, algo essencial para a formação de professores mais adaptados à realidade educacional.

A respeito disso, Nóvoa (2022, p. 101) afirma que:

As residências docentes devem ter como público principal os professores iniciantes, recém-concursados no âmbito dos sistemas públicos de ensino. Dirigem-se a professores, responsáveis perante os seus alunos no quadro da sua autonomia profissional. É nisso que reside o interesse das residências docentes. A tutela já não pertence aos professores universitários, mas aos professores que atuam nas escolas da educação básica. Este ponto é muito importante, pois jogam-se aqui questões de 'poder' no controlo da profissão, com o prolongamento de um 'poder universitário' sobre os professores ou a afirmação de um 'poder dos professores' sobre a sua própria profissão.

Portanto, a experiência vivida na regência permitiu a R1 uma percepção mais aguçada das nuances da profissão docente, particularmente no que se refere à carga emocional e à complexidade das interações na sala de aula.

Contudo, o cansaço resultante do Programa foi uma marca significativa, evidenciando a intensidade da vida do professor, além da falta de estrutura do Programa que se mostrou impactante para a participante.

A análise dessa entrevista semiestruturada com a professora entrevistada destaca aspectos para além das suas vivências pessoais, mas também desvela lacunas e desafios no desenho e implementação do Programa Residência Pedagógica, fornecendo subsídios valiosos para o aprimoramento contínuo dessa iniciativa educacional.

O quadro 4 apresenta como fica a reconstrução das categorias do texto no último estágio da tabulação.

Quadro 4 – Fase final da tabulação para construção da análise textual

Este texto é rico em detalhes sobre a experiência de R1 no Programa Residência Pedagógica, revelando aspectos importantes de sua trajetória acadêmica e prática docente.
Motivação para a Escolha na Pedagogia: R1, revela sua mudança de aspirações profissionais, mostrando a atração gradual pela Pedagogia.
Experiência Profissional Atual: R1, detalha sua prática inovadora na Escola Jacob Guilherme Frantz, evidenciando sua abordagem criativa e inclusiva.
Participação na Residência Pedagógica: R1, fala sobre sua entrada no Programa, a escola onde esteve inserida e como foi o processo de seleção.
Pontos Positivos e Negativos da Residência Pedagógica:
Pontos Positivos: R1, Destaca a experiência de sala de aula prolongada como o maior ganho, além do suporte recebido.
Pontos Negativos: R1, aponta falta de proximidade com a professora orientadora e mudanças na coordenação do Programa foram as principais dificuldades.
Sugestões para o Aprimoramento do Programa:
Necessidade de Acompanhamento: R1 sugere maior presença dos coordenadores para orientar e direcionar os estudantes.
Contribuições do Programa para a Formação Docente de R01:
Relação Teoria e Prática: Destaca que o Residência Pedagógica foi fundamental para unir teoria e prática, fornecendo um conhecimento sólido e aplicável.
Significado Pessoal do Programa para R01:
Impacto Pessoal: R01, revela um momento marcante, onde uma criança expressou seu desejo de ter características físicas similares às dela para evitar críticas, ressaltando a importância da aceitação e do acolhimento.
Conclusão
A entrevista reflete a profundidade da experiência de R01, no Programa Residência Pedagógica, evidenciando não apenas os aspectos práticos do Programa, mas também seu impacto emocional e pessoal. Suas sugestões para aprimorar o programa visam melhorar não apenas a formação acadêmica, mas também a experiência humana e empática na prática docente.

Fonte: Elaboração da autora (2023).

O tópico seguinte apresenta a análise discursiva da próxima entrevista.

6.2.2 Análise da entrevista com R2 em 14/11/2023

O Programa Residência Pedagógica tem sido uma pedra fundamental na formação acadêmica e prática docente dos futuros professores. Por meio de diálogo entre a pesquisadora e a participante da pesquisa R2, foi possível mergulhar nas experiências e percepções pessoais sobre esse Programa, analisando seus pontos positivos, desafios enfrentados e as sugestões para aprimorá-lo.

R2 revela nuances importantes sobre sua trajetória na Pedagogia. Explica como, ao longo do curso, sua inclinação mudou de um sonho de ser médica veterinária para a descoberta da Pedagogia. R2 descreve seu envolvimento na Escola Jacob Guilherme Frantz, destacando sua abordagem inovadora e inclusiva, especialmente com um estudante com Síndrome de Down.

Para R2, o Programa Residência Pedagógica surge como um ponto crucial, com destaque para a experiência enriquecedora de mais de um ano em sala de aula. Por outro lado, ressaltou a falta de proximidade com a professora orientadora e as mudanças na coordenação do Programa, a exemplo das dificuldades encontradas no que se refere à estrutura e às relações residente/orientação. Ainda assim, enfatizou o suporte e a prática docente prolongada como pontos positivos significativos.

Suas sugestões para o aprimoramento do Programa giram em torno da necessidade de maior presença e orientação da equipe de coordenadores, visando oferecer um suporte mais consistente aos estudantes participantes. R2 também destacou a importância da relação entre teoria e prática na formação docente. Narrou um momento marcante quando uma criança expressou o desejo de ter características físicas semelhantes às dela para evitar críticas, ressaltando a importância da aceitação e do acolhimento no ambiente escolar.

Evidenciou-se que o Programa Residência Pedagógica não apenas moldou a prática docente de R2, mas também a transformou emocionalmente. Seus relatos ressaltam a importância de não apenas aprimorar o lado acadêmico do Programa, mas também de enfatizar a experiência humana e empática na formação de professores.

Portanto, é essencial considerar as sugestões oferecidas por R2, para uma análise sóbria e contínua do Programa Residência Pedagógica. A presença ativa e o

apoio consistente da equipe de coordenadores podem não apenas enriquecer a formação acadêmica, mas também promover uma experiência mais significativa e inclusiva para os futuros residentes.

6.2.3 Análise da entrevista com R3 em 15/11/2023

Durante o diálogo, R3 compartilhou sua experiência na escolha da Pedagogia, afirmando que, inicialmente, tal escolha não estava alinhada aos seus interesses; para tanto, descreveu sua motivação inicial para ingressar na área, evidenciando uma mudança significativa em sua percepção ao longo do curso. A entrevista em questão trouxe detalhes sobre sua atividade profissional atual, destacando seu envolvimento na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, corroborando sua dedicação e comprometimento com a prática docente.

Ao abordar a descoberta do Programa Residência Pedagógica, R3 compartilhou sua percepção sobre a necessidade de transcender a teoria e experimentar a prática, no ambiente escolar, experimentando uma relação real do fazer pedagógico. Também descreveu o processo de seleção, enfatizando a importância da bolsa como um fator influente para viabilizar a participação, especialmente considerando os desafios financeiros e pessoais que poderiam impactar a participação no Programa.

R3 discorre sobre a experiência na Residência Pedagógica, destacando a falta de suporte da professora orientadora na escola e o contraste de aprendizado entre diferentes salas, ressaltando a importância do papel do preceptor na facilitação do aprendizado. Apontou a relevância de vivenciar a realidade das escolas como um ponto positivo e significativo do Programa, apontando a transição entre a teoria e a prática como basilar para a formação docente.

Ao mencionar tais desafios, R3 destacou a necessidade de preparação das escolas para receber os participantes do PRP, indicando a importância do suporte e orientação aos professores que acolhem esses estudantes. Suas sugestões para o aprimoramento do Programa incluem orientar os professores das escolas para melhor receber os participantes, reconhecendo o potencial do conhecimento adquirido na Residência como uma ferramenta valiosa na formação docente.

Ao abordar a formação e prática docente, R3 destacou a contribuição essencial da Residência Pedagógica e de outros programas sociais em sua formação pessoal

e profissional, evidenciando a transformação de uma pessoa tímida em uma educadora comprometida e confiante. R3 enfatizou a importância de conhecer a realidade do estudante para uma prática docente mais eficaz.

No desfecho da entrevista, R3 destacou a significância de compreender o afeto da criança como um aprendizado valioso da Residência Pedagógica, indicando a prática como uma forma essencial de entender a complexidade do ensino.

Essa análise detalhada da entrevista com R3 mostrou experiências pessoais significativas no Programa Residência Pedagógica, ao passo que também ofereceu percepções cruciais para o aprimoramento contínuo do PRP, destacando a importância da integração entre teoria e prática na formação docente.

6.2.4 Análise da entrevista com R4 em 16/11/2023

O diálogo estabelecido durante a entrevista com R4 acerca do Programa Residência Pedagógica, apresentou aspectos fundamentais sobre a formação docente e a experiência adquirida nesse contexto. Por meio da coleta de dados, a discussão mergulhou em pontos fundamentais que abrangem desde a motivação para escolha da Pedagogia até as percepções sobre a eficácia do Programa em si. A abertura da entrevista foi formal, delineando o propósito da pesquisa e solicitando autorização para gravação e utilização das informações.

O relato de R4 revelou um percurso de escolha profissional baseado na experiência prévia no ensino, especialmente no Programa Mais Educação, que gradualmente o conduziu à Pedagogia. Esse trajeto ilustra a importância das práticas extracurriculares na definição da carreira docente e na identificação com as relações interpessoais no contexto educacional.

Destacou-se, na sua avaliação, a participação do professor no Programa Residência Pedagógica, por meio do qual teve contato direto com a prática docente e a dinâmica da sala de aula. Sua contribuição ressalta a relevância dessa imersão para uma formação profissional sólida, possibilitando uma visão mais abrangente sobre a realidade educacional, algo essencial para a efetividade do exercício da docência.

A discussão sobre a influência da bolsa no interesse em participar do Programa delineou um ponto crítico, evidenciando que a questão financeira (por sua importância inegável) tem seu peso na tomada de decisão dos estudantes. Em outras palavras, a bolsa é um fator preponderante na decisão de participar do Programa. Isso levanta a

reflexão sobre a necessidade de apoio financeiro para que a formação docente não se torne um desafio inacessível para alguns.

Simultaneamente suscita a reflexão sobre a necessidade do comprometimento profissional durante o período da formação. Considerando que, nas demais profissões, o investimento na formação é do próprio estudante, a exemplo da Medicina e das Engenharias.

Nesse sentido, Nóvoa (2022) sublinha que:

A transformação pode começar de muitas maneiras, mas talvez as universidades sejam um bom lugar para manifestarmos a 'coragem dos começos' [...] Quando olhamos para programas como o PIBID, e a forma como foi concretizado em muitas instituições de todo o Brasil, facilmente identificamos proximidades com a proposta apresentada neste texto [...] Atribuição de tarefas na área da formação de professores a uma entidade da pós-graduação e pesquisa é um caso único no mundo, pois assenta na compreensão lúcida de que sem um investimento na qualidade da educação básica é impossível um país desenvolver-se do ponto de vista científico e tecnológico (Nóvoa, 2022, p. 69-70).

O destaque da experiência prática e da integração entre teoria e prática, evidenciadas por meio do relato de R4 sublinham a necessidade de programas como o Residência Pedagógica para enriquecer a formação docente, ainda que para isso seja necessária uma bolsa de incentivo. Essa articulação entre o conhecimento teórico e a aplicação prática na sala de aula se revela como um dos principais benefícios do Programa.

Entretanto, a ausência de menção a pontos negativos mais específicos deixou uma lacuna na discussão. Uma análise mais aprofundada desses aspectos poderia enriquecer a pesquisa, trazendo luz a possíveis áreas de melhoria e desafios a serem superados.

Em síntese, a entrevista com R4 ofereceu argúcias valiosas sobre a importância da prática no desenvolvimento do profissional da Educação. No entanto, uma abordagem mais estruturada e aprofundada, explorando tanto os pontos positivos quanto os negativos de maneira mais detalhada, contribuiria para uma análise mais completa e crítica do Programa Residência Pedagógica.

6.2.5 Análise da entrevista com R5 em 16/11/2023

O diálogo conduzido pela pesquisadora com R5 em relação à sua participação no Programa Residência Pedagógica é um rico ponto de partida para a compreensão das nuances envolvidas na formação docente. Por meio de uma abordagem qualitativa, nos termos da análise textual discursiva, examinou-se, de forma metódica, cada pergunta e resposta deste intercâmbio, visando compreender a percepção e a experiência pessoal de R5 durante o Programa.

As perguntas iniciais abarcaram aspectos pessoais, situando o contexto de vida e a motivação inicial de R5 para a escolha da Pedagogia, detalhando suas experiências anteriores e a transição entre a disciplina de Química e a Pedagogia, reforçando sua afinidade com a educação desde a juventude.

A trajetória profissional de R5 é detalhada, enfatizando as responsabilidades e os desafios enfrentados no ambiente escolar. Destaca-se a ausência de preparação direcionada para o papel que exerce profissionalmente, após sua formação, que é o de coordenadora pedagógica. Durante sua formação e mesmo na Residência Pedagógica, não teve preparação para exercer tal cargo, apontando uma lacuna na abordagem acadêmica para essa função.

A revelação sobre o conhecimento do Programa Residência Pedagógica via edital inaugura a discussão sobre a percepção inicial dos estudantes em relação a este Programa, expondo a contraposição de opiniões entre os colegas e professores sobre os benefícios e desvantagens do Programa.

R5 enfatiza a paixão pela educação e o impulso em participar da Residência Pedagógica, mencionando a falta de apoio financeiro como um desafio para alguns participantes, ressaltando a importância da bolsa para sua permanência no Programa e como recurso para atender às necessidades da escola onde realizou a residência. É importante ressaltar que nem todos os residentes contam com bolsas, como propõe o edital mencionado neste texto.

O contato durante a residência foi foco de análise, evidenciando a influência do preceptor da escola-campo sobre a orientação da Universidade, destacando a ausência e a necessidade de maior suporte por parte da Instituição de Ensino Superior.

A frequência e a estrutura dos encontros são abordadas, revelando lacunas temporais e deficiências na orientação, enfatizando a falta de presença e de suporte contínuo da Universidade ao longo do Programa.

Ao abordar os pontos positivos do Programa Residência Pedagógica, R5 ressaltou a experiência enriquecedora, a imersão na realidade escolar e a conexão com a comunidade, enfatizando a possibilidade de vivenciar na prática o conteúdo teórico, a flexibilidade no planejamento e a oportunidade de ministrar aulas.

Por outro lado, ao discorrer sobre os pontos negativos, destacou a ausência da Universidade na escola, a insuficiência da bolsa e a necessidade de maior integração entre a teoria e a prática, apontando a falta de suporte financeiro adequado para estudantes que residem em localidades distintas.

As sugestões de melhoria delineadas por R5 incluem o fortalecimento do elo entre a Universidade e os estudantes residentes, maior visibilidade das práticas realizadas durante a residência para a comunidade acadêmica, bem como o aumento da bolsa devido às dificuldades financeiras enfrentadas pelos participantes.

Na última parte da entrevista, o foco se voltou para a formação e prática docente, ressaltando as contribuições que atividades específicas tiveram para a formação profissional de R5, sublinhando a relevância da experiência na Residência para a gestão pedagógica, e sua capacidade de articular teoria e prática. Desta feita, Nóvoa (2022, p. 95) argumenta que: "os programas de indução profissional têm como objetivo estabelecer uma ponte entre a formação inicial e o exercício profissional autônomo. Neste sentido, não devem dirigir-se aos 'estudantes', mas sim a 'profissionais' no início do seu percurso docente".

R5 enfatizou a importância da Residência Pedagógica para sua formação, evidenciando a riqueza da experiência no aprimoramento do vínculo com os estudantes, a compreensão das particularidades de cada estudante e a sensibilidade no processo educacional.

Em síntese, a análise detalhada da entrevista revela a construção das experiências de R5 no Programa Residência Pedagógica, apartando tanto os aspectos positivos quanto os desafios enfrentados. As nuances identificadas trazem subsídios valiosos para compreender não apenas a visão pessoal da docente/residente sobre o programa, mas também apontam lacunas e possíveis caminhos para aprimoramentos futuros.

6.2.6 Análise da entrevista com R6 em 17/11/2023

Nessa entrevista, a pesquisadora perguntou se durante seus estudos na Licenciatura em Pedagogia, R6 morava na cidade de Cajazeiras ou em outra cidade. Com essa pergunta, a pesquisadora desejava saber o nível de dificuldade empregado no deslocamento de R6 para atender ao pleito do Programa.

A resposta de R6 revela sua residência em São José de Piranhas, deslocando-se para Cajazeiras para cursar Pedagogia. Esse deslocamento sugere um comprometimento significativo com sua formação, enfrentando desafios logísticos para participar das atividades acadêmicas. Bem como a importância da ampliação de campi avançados como política de atendimento a todos.

A Residência Pedagógica, como componente crucial da formação docente, tem sido objeto de discussão e análise crítica no cenário educacional contemporâneo. Nesse contexto, a experiência de R6, uma Pedagoga imersa no PRP, oferece concepções valiosas sobre os desafios e benefícios desse Programa para a formação dos futuros educadores.

Inicialmente, a trajetória acadêmica de R6 demonstra um comprometimento com sua formação. Apesar de residir em São José de Piranhas, sua disposição para deslocar-se até Cajazeiras para cursar Pedagogia revela não apenas uma busca pelo conhecimento teórico, mas também uma determinação em vivenciar experiências práticas relevantes.

A transição de R6, de um cargo administrativo, da Secretaria de Educação para a área acadêmica, é um indicativo da motivação que impulsiona muitos profissionais em formação. Seu desejo de contribuir para o campo educacional, entender as políticas públicas e se envolver na conjuntura educacional nacional ilustra o anseio por uma formação que vá além da teoria, buscando impacto efetivo na prática pedagógica.

Ao descrever sua participação na Residência Pedagógica, R6 revelou um percurso marcado por uma sequência de programas acadêmicos, iniciando com o Pibid e culminando no Programa de Residência Pedagógica. Essa continuidade indica seu compromisso com a prática educativa e o aprimoramento constante, mesmo diante de mudanças nos programas de formação.

Entretanto, sua experiência no PRP também expôs desafios e lacunas no Programa. De acordo com R6, houve a falta de planejamento e orientação, tanto por parte da universidade quanto do preceptor na escola-campo, situação que emerge como uma lacuna crucial. Na sua percepção, a ausência de estratégias planejadas para a execução das atividades e a insuficiência de acompanhamento pedagógico evidenciaram uma deficiência na efetividade do programa.

R6 destacou a contribuição significativa da Residência Pedagógica para sua formação docente, particularmente no contexto da alfabetização. Grifou que sua experiência direta na sala de aula permitiu-lhe compreender a relação intrínseca entre teoria e prática. Sua capacidade de aplicar o conhecimento teórico e ajustar suas estratégias com base na prática ilustra a importância da complementaridade entre ambos os aspectos no processo formativo.

Em resposta à necessidade de aprimoramento do Programa, R6 sugere uma proximidade mais eficiente entre a universidade e as escolas participantes, um conceito já defendido por Nóvoa (2022). Essa conexão mais estreita poderia preencher lacunas, proporcionando um suporte mais consistente e efetivo aos residentes, facilitando a transição da teoria para a prática.

Em suma, a análise da experiência de R6 na Residência Pedagógica destacou os desafios enfrentados, mas também os benefícios substanciais desse programa para a formação docente. Suas reflexões enfatizam a necessidade de uma abordagem mais integrada entre teoria e prática, indicando a importância de uma formação pedagógica que contemple o conhecimento teórico, mas também a aplicação prática em contextos reais de ensino-aprendizagem.

6.2.7 Análise da entrevista com R7 em 18/11/2023

A experiência de R7 na Residência Pedagógica, delineada por meio de sua entrevista, trouxe elementos fundamentais sobre sua formação e atuação na Educação. Seu percurso acadêmico, vivenciado entre Marizópolis e Cajazeiras, revela uma dedicação significativa para alcançar sua formação em Pedagogia na UFCG.

O interesse pela educação permeou sua vida desde a infância, moldando sua escolha pela Pedagogia. Sua atuação como coordenadora pedagógica e sua

indicação para a gestão de uma Escola Integral refletem sua imersão e comprometimento no campo educacional.

A inserção de R7 na Residência Pedagógica surgiu a partir do edital da própria universidade; sua seleção se deu por meio de um processo que envolvia redação e entrevista, destacando a importância da escrita e da expressão oral na seleção para o Programa. Durante sua Residência Pedagógica, R7 teve uma conexão mais próxima com o preceptor da escola-campo, apontando a influência direta desse profissional em suas atividades. Embora houvesse orientação da universidade, o contato diário com o preceptor foi crucial para sua formação prática.

Os encontros semanais de orientação e planejamento da Residência Pedagógica aconteciam tanto na UFCG quanto na escola-campo, permitindo uma análise proativa das atividades realizadas, bem como a resolução de problemas enfrentados durante o processo.

R7 destacou diversos pontos positivos da Residência Pedagógica, como a oportunidade de vivenciar a prática educativa, compreender o status da sala de aula e ajustar metodologias. Não obstante, apontou como ponto negativo a distância entre a Residência Pedagógica, vivenciada na escola-campo e seu domicílio, evidenciando os desafios logísticos que afetaram seu desempenho e disposição.

R7 fez sugestões para o aprimoramento do Programa; na sua percepção, seria importante expandir as células do PRP para escolas nas cidades de origem dos residentes, facilitando a prática e estreitando os vínculos entre universidade e comunidade local. Convém considerar que o edital que rege a modalidade do PRP, em voga, limita a abrangência às escolas adjacentes.

Nas palavras de R7, a Residência Pedagógica impactou significativamente sua formação docente, preparando-a para sua atuação na Educação Básica. Além disso, contribuiu para sua gestão pedagógica e proporcionou conhecimento sólido ao integrar teoria e prática. Para R7, um dos momentos marcantes do PRP foi a experiência com uma criança que se comunicava através de LIBRAS. R7 registrou em sua memória, como um momento especial, a produção de um texto, na modalidade da literatura de cordel, produzido por aquela criança, quando da apresentação na culminância do PRP. Para R7, essa experiência foi um marco emocionante em sua trajetória.

Portanto, a jornada de R7 no Programa Residência Pedagógica evidenciou, além dos desafios e benefícios do Programa, sua dedicação e compromisso com a

prática educativa, enriquecendo sua formação e seu desenvolvimento como profissional da Educação.

6.2.8 Análise da entrevista com R8 em 18/11/2023

A entrevista com R8 sobre sua experiência na Residência Pedagógica também destacou aspectos relevantes de sua trajetória na formação docente. Inicialmente, R8 revelou que a escolha pela Pedagogia não foi sua primeira opção, mas foi influenciada pela demanda da área e por indicações familiares, progredindo gradativamente seu interesse pela profissão ao longo do curso.

Profissionalmente, R8 atua como professora na Educação Infantil e no 1º ano do Ensino Fundamental, desempenhando seu papel docente em uma escola particular na cidade de Sousa. R8, durante suas atividades na Residência Pedagógica, morava na cidade de Cajazeiras, contudo, ao terminar sua graduação, conseguiu um emprego e resolveu abraçar a profissão. Assim, para facilitar o deslocamento até seus trabalhos, deixou a cidade de Cajazeiras, indo morar em Sousa-PB, para facilitar seu labor.

R8 comentou que conheceu o Programa Residência Pedagógica por meio de seu engajamento em eventos e programas oferecidos pela UFCG. A partir do acesso a tais atividades, optou por participar do Programa, buscando benefícios para além do recebimento da bolsa, mas principalmente pela oportunidade de praticar as atividades pedagógicas, preparando-se para atuar em sala de aula.

Durante sua Residência Pedagógica na Escola Cecília Meireles, teve mais contato com a orientadora da UFCG do que com a preceptora da escola-campo. R8 destacou a falta de contato frequente com a preceptora como um ponto negativo do Programa, salientando que esperava mais reuniões e direcionamento para a prática em sala de aula.

R8 também citou que os pontos positivos do PRP giram em torno do contato com a escola, proporcionando-lhe experiência real em sala de aula e ajudando-a a compreender a importância da prática para sua carreira. Mencionou, em contrapartida, a falta de material e orientação mais prática como pontos negativos do Programa.

Suas sugestões para o aprimoramento do PRP incluem o fornecimento de materiais para os estudantes levarem para a escola, além de mais reuniões práticas que abordem a elaboração de aulas e jogos, visando uma preparação mais efetiva

para a prática docente. Em outras palavras, apontou inconsistência ou baixa frequência no planejamento das aulas, o que pode ser lido como uma dificuldade enfrentada por R8.

R8 indicou que o PRP e outras atividades extracurriculares, como monitoria e Pibid, contribuíram significativamente para sua formação. Considera que a residência a ajudou a entender a realidade do professor e a trazer esse conhecimento para sua prática na Educação Básica.

De acordo com R8, sua participação no PRP proporcionou um conhecimento sólido na relação entre teoria e prática docente, sendo um momento marcante quando, ao final da Residência Pedagógica, as crianças se despediram, demonstrando o impacto positivo de seu trabalho e o vínculo que estabeleceu com os estudantes.

Portanto, a experiência foi marcada pela compreensão que construiu da importância da prática em sala de aula e pela valorização do vínculo com os estudantes, destacando a relevância desse Programa para sua formação como professora.

Assim, após analisar as 8 entrevistas dos residentes, é possível trazer uma visão do todo, considerando que a compilação das entrevistas revela um mosaico multifacetado sobre a experiência e as percepções dos profissionais em formação, imersos no contexto do PRP à luz da aplicação do programa pela UFCG. Essas narrativas convergem em pontos cruciais, delineando a magnitude da prática docente e seu entrelaçamento com a formação acadêmica.

A abordagem do PRP ressalta a busca pela prática como catalisadora para a formação, manifestada por meio de um desejo latente de vivenciar a realidade da sala de aula, em meio à dualidade “teoria e prática” convertida em uma constante: as entrevistas ecoaram a importância dessa simbiose, fundamentando-se na percepção de que a prática enriquece e solidifica a base teórica adquirida na academia.

Destarte, entre as lacunas identificadas, sobressai-se a necessidade de maior interação entre a universidade e a escola-campo, na medida em que os participantes anseiam por uma orientação mais sólida e prática. A carência de material e direcionamento para a prática efetiva emergem como uma lacuna a ser preenchida, desenhando um caminho para aprimorar a formação dos futuros docentes.

A relevância da bolsa financeira surge como um ponto determinante, um facilitador que alivia o peso dos custos e deslocamentos dos estudantes, incentivando

sua participação no Programa. Contudo, é inegável que a busca pelo conhecimento prático é um fator preponderante, transcendendo a influência monetária.

Os relatos se entrelaçam em uma malha de aprendizado material, contribuindo para o entendimento da prática pedagógica e o germinar de experiências profundamente enriquecedoras.

Quadro 5 - Pontos positivos e pontos frágeis na percepção dos residentes

Pontos positivos	Pontos Frágeis
Contribuição significativa para a formação prática dos docentes (R4, R7, R8, R3, R5, R6).	Falta de apoio adequado da universidade durante a residência (R5, R6).
Vivência real em sala de aula antes da conclusão do curso (R4, R7, R8).	Atraso na liberação das bolsas (R3).
Desenvolvimento de habilidades práticas e interpessoais (R4, R7, R8).	Falta de planejamento e orientação contínua (R6).
Preparação para lidar com diferentes contextos educacionais (R7, R8, R5).	Professores preceptores não preparados para orientar adequadamente (R3, R6).
Criação de vínculos significativos com alunos e comunidades (R7, R5).	Dificuldade de deslocamento para alunos de outras cidades (R3, R5).
Aprendizado sobre a gestão da sala de aula e uso de metodologias ativas (R4, R7, R6).	Necessidade de maior interação entre universidade e escolas-campo (R6).
Experiência prática complementar à teoria aprendida na universidade (R8, R5, R6).	Insuficiência da bolsa para cobrir todos os custos (R3, R5, R6).
Contribuição para o desenvolvimento de projetos e materiais pedagógicos (R7, R8).	Programação das reuniões de orientação inadequada ou insuficiente (R8, R6).
Aumento da confiança e segurança na prática docente (R4, R7, R8).	Ausência de acompanhamento regular por parte dos orientadores da universidade (R5, R6).
Aprimoramento da prática docente e do conhecimento teórico-prático (R4, R8, R5).	Falta de estrutura em algumas escolas para receber os residentes (R5).

Fonte: Elaboração da autora (2023).

A ressonância da vivência em sala de aula, os desafios encontrados e as conquistas compartilhadas com os estudantes surgem como ápices singulares,

ressaltando a imersão no campo de atuação como um catalisador da formação integral do pedagogo.

Em suma, as narrativas aqui apresentadas convergem para a concepção de que o PRP pode vir a ser pilar substancial na formação do futuro docente, um elo entre a teoria acadêmica e a prática vivencial capaz de fortalecer os alicerces do saber pedagógico, caso as lacunas e os pontos fracos sejam reparados.

Os anseios por um aprimoramento do Programa, embasados em mais orientação prática e em uma interação mais intrínseca entre a academia e o ambiente escolar, delineiam um caminho promissor para a consolidação de uma formação que possa ser robusta e significativa.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa sobre o Programa Residência Pedagógica (PRP) no curso de Licenciatura em Pedagogia no Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande (CFP/UFCG) visou compreender o impacto desse Programa na formação inicial dos futuros docentes, especialmente no contexto desafiador do Sertão Paraibano.

Ao longo do estudo, ficou evidente que o PRP/Capes desempenhou um papel fundamental na intensificação da formação prática dos residentes, promovendo uma integração entre Educação Básica e Superior. A experiência proporcionada pelo Programa não apenas enriqueceu a prática pedagógica dos participantes, como também fomentou uma reflexão crítica sobre as políticas educacionais e a prática docente, contribuindo para o desenvolvimento profissional dos educadores.

Os dados obtidos por meio de entrevistas semiestruturadas e questionários aplicados aos participantes do PRP evidenciaram que, apesar dos desafios enfrentados, o Programa teve um impacto significativo na formação dos residentes. A orientação e supervisão oferecidas pelos coordenadores, orientadores e preceptores foram importantes para o desenvolvimento de competências pedagógicas sólidas, preparando os futuros professores para lidar com as demandas da sala de aula de maneira eficaz e reflexiva.

Ademais, a análise dos relatos dos residentes e demais envolvidos no PRP destacou a importância de programas como este para a valorização da prática pedagógica orientada e supervisionada. A vivência prática nas escolas-campo permitiu uma aproximação realista com o cotidiano escolar, proporcionando aos residentes a oportunidade de aplicar teorias aprendidas em sala de aula e de desenvolver uma prática pedagógica mais contextualizada e integrada às necessidades da comunidade escolar.

A análise desvelou a exposição do Programa Residência Pedagógica, delineando seus fundamentos e regulamentações por meio do edital n.º 1/2020 da Capes. Do ponto de vista teórico, notou-se a clareza na estruturação do Programa, visando aprimorar a formação de professores, estabelecendo parâmetros específicos para a seleção de Instituições de Ensino Superior (IES) e demais agentes envolvidos.

Convém destacar a preocupação em alinhar o PRP à Política Nacional de Formação de Professores, sublinhando a necessidade de inserção prática dos

licenciandos nas escolas de Educação Básica. A minuciosa descrição do edital, que detalha os papéis e responsabilidades de cada participante, denotou a intenção de assegurar uma execução precisa e eficaz do Programa, ainda que, na prática, os atores tenham demonstrado pontos de insatisfação.

A análise do processo de seleção, dividido em etapas – como análise técnica, avaliação de indicadores e análise de mérito – traduziu o esforço em garantir a qualidade dos projetos e a aderência das instituições aos objetivos do Programa. A atenção aos critérios de distribuição de cotas também evidenciou a preocupação em atender áreas prioritárias, demonstrando uma abordagem equitativa.

Isso posto, destacou-se a relevância do PRP para a formação de professores e aprimoramento da Educação Básica no Brasil, sugerindo, como propriedade, a possibilidade de flexibilização de alguns critérios para ampliar a participação e diversidade de contribuições. Essa ponderação revela uma visão crítica e construtiva, indicando a preocupação com a efetividade do Programa, mas também com sua abrangência.

Não obstante, o texto também revela uma cuidadosa exploração das nuances legislativas que regem o PRP no contexto brasileiro, especificamente através dos editais de 2018 e 2020, emanados pela Capes. A transição normativa, marcada pela revogação da Portaria n.º 259 de dezembro de 2019, traz consigo mudanças sutis nos requisitos e fundamentos do Programa.

Nesta pesquisa, a estrutura discursiva adotada demonstra uma habilidade técnica na exposição das informações, respeitando as formalidades acadêmicas e legais inerentes ao tema em discussão. A narrativa oscila entre uma análise minuciosa dos decretos, portarias e resoluções que embasam os editais, e a contextualização das implicações práticas dessas mudanças nos procedimentos e objetivos do PRP.

A pesquisa demarca uma postura crítica, ao apontar as alterações introduzidas no edital de 2020, destacando a omissão de referências ao Decreto n.º 8.977 de 30 de janeiro de 2017. Essa observação revelou uma preocupação em ressaltar as nuances temporais e normativas que moldam a evolução do PRP.

Assim, ao transcender a esfera jurídica, a análise avançou para a discussão conceitual do PRP, estabelecendo uma ponte entre a legislação vigente e a prática educacional. A reflexão sobre a natureza do PRP enquanto política pública se destacou, levantando questionamentos sobre sua eficácia diante das complexidades estruturais e históricas do sistema educacional. Portanto, a conclusão que se insinua,

mesmo que de forma preliminar, aponta para a necessidade de uma abordagem mais abrangente e integrada no enfrentamento dos desafios educacionais no Brasil. Conquanto, o PRP, enquanto iniciativa específica, pode não ser suficiente para promover mudanças substanciais no sistema educacional, e ressalta a importância de considerar questões mais amplas, como a profissionalização do ensino e a natureza dos conhecimentos profissionais dos docentes.

Em síntese, uma compreensão crítica dos documentos legais que regem o PRP, conectando-os a uma reflexão teórica e contextual sobre os desafios enfrentados pela educação no Brasil poderia aprimorar o Programa.

Dado o contexto, espera-se que o texto em questão tenha descortinado os elementos que aborda de maneira detalhada, suscitando compreender a interseção entre a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e o Programa de Residência Pedagógica (PRP/Capes).

Destarte, essa abordagem estabeleceu afincos teóricos na legislação e se aprofundou ao destacar os artigos da Constituição relacionados à educação, enfatizando os antigos motes como: a gratuidade do ensino público, a valorização dos profissionais da educação e a autonomia das universidades.

A introdução da LDB neste estudo é tratada como um marco legal significativo, destacando seu impacto no crescimento econômico, na inclusão social e na garantia de igualdade nas oportunidades de acesso à educação, com vistas a desvelar uma fundamentação teórica sólida capaz de destacar ainda mais a obrigatoriedade de atividades práticas nas matrizes curriculares e a valorização profissional dos professores, apontando para uma preocupação abrangente com a qualidade do ensino.

Destarte, os 3 objetivos específicos definidos para esta pesquisa: (i) relatar as políticas educacionais de formação inicial de professores instituídas por meio do PRP/Capes; (ii) conhecer o subprojeto do PRP do curso de Licenciatura em Pedagogia do CFP-UFCG, Campus de Cajazeiras-PB; (iii) avaliar a colaboração do PRP/Capes para a formação e prática pedagógica dos residentes e demais envolvidos, considerando as percepções e vivências desses sujeitos acerca da gestão da prática pedagógica no âmbito do Programa, foram atendidos integralmente, como revelou o conteúdo incorporado neste texto.

Denota-se, portanto, a inserção da Residência Pedagógica, apresentada como um complemento formador essencial para preparar os docentes, ampliando as discussões sobre a eficácia dessa medida.

Nesse pleito, apresenta-se a tese de que o Programa Residência Pedagógica ocorre em todo o território nacional por meio de edital publicado, estabelecendo concorrência entre as Instituições de Ensino Superior – IES.

Ainda que não haja restrições para a participação de instituições particulares, o último edital publicado em 2020 favorece, com veemência, a participação de instituições públicas. Embora seja uma conduta acertada do ponto de vista do respeito às dispensas ao erário público para atender ao pagamento das bolsas e demais custas do Programa, observa-se incongruência na justificativa legal para a existência do Programa Residência Pedagógica, visto que a alegação de contribuição para a melhoria da educação no País, não está contemplada, quando não oferece a todos igualitária oportunidade de participação.

Dessa forma, se configura uma política pública direcionada a poucos, visto que tem verbas escassas e a realização depende de um sorteio caracterizado por uma seleção que se extingue mediante as verbas que alimentam o Programa. Sob essa perspectiva, nem as instituições públicas são contempladas integralmente.

Portanto, pode-se afirmar que o PRP contribui apenas com as instituições agraciadas com o edital, sendo uma quantidade parca de Instituições atendidas. Destarte, o PRP não pode ser considerado um Programa que contribui com educação no País, mas contribui, com ressalvas, tão somente para as instituições apreciadas nos editais.

Assim, a análise cuidadosa do texto indicou ao leitor a complexidade do arcabouço legal que fundamenta as políticas educacionais no Brasil. A CF/88, a LDB e o PRP são apresentados como peças interconectadas que buscam promover o pleno desenvolvimento da educação nacional.

Desta feita, é mister acolher a concepção prática do PRP, quer seja por parte das coordenações ou dos residentes, suas percepções lançam luz à prática com suas nuances, por vezes dóceis, em outras beligerantes, mas mantendo um olhar imparcial para colher o melhor do Programa Residência Pedagógica.

Conclui-se que o PRP/Capes é uma política pública eficaz para a formação de professores, demonstrando ser um modelo a ser fortalecido e aprimorado. As sugestões de melhorias apontadas pelos participantes indicam a necessidade de uma

maior articulação entre teoria e prática, bem como a continuidade do apoio institucional para a formação docente.

Por fim, este estudo reafirma a importância de políticas educacionais que valorizem e aprimorem a formação docente, contribuindo para uma educação pública de qualidade no Brasil. A experiência do PRP/Capes no CFP/UFCG pode servir de referência para outras instituições de ensino, promovendo uma formação docente mais completa e alinhada às realidades e aos desafios do contexto educacional brasileiro. Nesse âmbito, é seguro afirmar que a hipótese originária para esta pesquisa se mostrou confirmada, dada a percepção aventada na tese firmada acima.

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen J. **Políticas Educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

BONETI, Lindomar W. **Políticas públicas por dentro**. 4. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2018.

BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. Tradução de Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorim. Revisão técnica de Paula Montero. São Paulo: Brasiliense, 2004.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 2/2019, 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). Brasília, DF: CNE, 2020. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22019.pdf. Acesso em: 10 fev. 2020.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 21 maio 2024.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital nº 1 de 2020 - Residência pedagógica**. Brasília, DF: MEC-Capes, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/06012020-edital-1-2020-resid-c3-aancia-pedag-c3-b3gica-pdf>. Acesso em: 21 maio 2024.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria Capes nº 175 de 7 de agosto de 2018**. Brasília, DF: MEC-Capes, 2018. Disponível em: [https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/09082018-portaria-175-altera-portaria-45-de-2018-pdf#:~:text=DAS%20DISPOSI%C3%87%C3%95ES%20PRELIMINARES-,Art.,Inicia%C3%A7%C3%A3o%20%C3%A0%20Doc%C3%Aancia%20\(Pibid\)](https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/09082018-portaria-175-altera-portaria-45-de-2018-pdf#:~:text=DAS%20DISPOSI%C3%87%C3%95ES%20PRELIMINARES-,Art.,Inicia%C3%A7%C3%A3o%20%C3%A0%20Doc%C3%Aancia%20(Pibid)). Acesso em: 28 fev. 2019.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria GAB n.º 38/2018**. Aprova o Estatuto e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes e substitui cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS por Funções Comissionadas do Poder Executivo - FCPE. Brasília, DF: CAPES, 2018. Disponível em:

<https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/2384/portaria-capes-n-38#:~:text=Aprova%20o%20Estatuto%20e%20o,Comissionadas%20do%20Poder%20Executivo%20%2D%20FCPE>. Acesso em: 21 maio 2024.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria GAB nº 259, de 17 de dezembro de 2019**. Dispõe sobre o regulamento do Programa de Residência Pedagógica e do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Brasília, DF: CAPES, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/19122019-portaria-259-regulamento-pdf>. Acesso em: 22 jun. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 21 maio 2024.

BRASIL. **Projeto de Lei n.º 7552/2014**. Acrescenta parágrafo único ao art. 65 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para instituir residência pedagógica para os professores da educação básica. Brasília, DF: Senado Federal, 2014. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=615367&fichaAmigavel=nao#:~:text=PL%207552%2F2014%20Inteiro%20teor,Projeto%20de%20Lei&text=Acrescenta%20par%C3%A1grafo%20%C3%BAnico%20ao%20art,os%20professores%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20b%C3%A1sica>. Acesso em: 21 maio 2024.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 5.054/2016**. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2016. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1453097. Acesso em: 21 maio 2024.

CALDERANO, Maria da Assunção. O estágio supervisionado para além de uma atividade curricular: avaliação e proposições. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 23, n. 53, p. 250-278, set./dez. 2012.

CARDOSO, M. L. M. **As Representações Sociais de estudantes do curso de Pedagogia da UFPA-Belém sobre o Programa Residência Pedagógica: implicações na/para a formação inicial de professores(as)**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, PA, 2020. Disponível em: <http://ppgedufpa.com.br/arquivos/File/maura.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2022.

COCHRAN, William G. **Sampling Techniques**. 3. ed. New York: John Wiley & Sons, 1977.

COHEN, J. A Power Primer. **Psychological Bulletin**, v. 1037, p. 0033-2909, 1992.

COSTA, Samara Andrade *et al.* Residência docente, epistemologia da prática e conhecimentos do professor: interações possíveis. **Revista Pedagógica**, v. 24, p. 1-24, 2022.

COUTINHO, Clara Pereira. **Metodologia de investigação em Ciências Sociais e Humanas**: teoria e prática. 2. ed. reimp. Coimbra: Almeidina, 2014.

DUARTE, Vania de Moura Barbosa. **Residência pedagógica**: a estruturação do sistema didático em um programa de formação de professores de Matemática. 2020. 185 f. Tese (Doutorado em Ensino das Ciências) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências, Recife, 2021.

FARIA, Juliana Batista. **O naufrágio, o baile e a narrativa de uma pesquisa**: experiências de formação de sujeitos em imersão docente. 2018. 385 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2018.

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, 2019.

FERREIRA, Gilmar Leite. **O Sertão Educa**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2018.

FERREIRA, Samuel Giovani dos Santos. **A residência para a formação de professores no Brasil**: certificação de competências e conformação docente. 2020. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

FIGUEIREDO, Gustavo de Alencar. **O doce saber da terra**: tecendo saberes no Semiárido/Sertão. 2021. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal/RN, 2021.

FREITAS, Mônica Cavalcante de; FREITAS, Bruno Miranda de; ALMEIDA, Danusa Mendes. Residência pedagógica e sua contribuição na formação docente. **Ensino em perspectivas**, v. 1, n. 2, p. 1-12, 2020.

GATTI, Bernardete A. *et al.* **Professores do Brasil: novos cenários**. 1. ed. Brasília: Unesco, 2019. v. 1.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2013.

IFPB. PRE realiza seleção para PIBID e Residência Pedagógica. **IFPB Edu**, Paraíba, 17 maio 2022. Disponível em: <https://www.ifpb.edu.br/materias/pre-realiza-selecao-para-pibid-e-residencia-pedagogica>. Acesso em: 22 jun. 2022.

JAEGER, Werner W. **Paidéia: a formação do homem grego**. Tradução de Gilson Cesar Cardoso de Souza. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995. v. 1.

KISH, Leslie. **Survey Sampling**. 1. ed. New York: Wiley-Blackwell, 1965.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NGFTXWNtTvXyTcQHCJFyhsJ>. Acesso em: 20 maio 2020.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, v. 1, 2008.

MINAYO, M. C. S. Introdução. *In*: MINAYO, M. C. S.; ASSIS, S. G.; SOUZA, E. R. (orgs.). **Avaliação por triangulação de métodos: Abordagem de Programas Sociais**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2010. p. 19-51.

MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. 2. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2013.

MORETTI, Vanessa Dias. A articulação entre a formação inicial e continuada de professores que ensinam matemática: o caso da Residência Pedagógica da Unifesp. **Educação**, v. 34, n. 03, p. 385-390, 2011.

NÓVOA, A. **Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar**. Salvador: SEC/IAT, 2022.

NÓVOA, A. **Formação de professores**. 2. ed. São Paulo: Unesp, 1998.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

NÓVOA, A. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, v. 44, p. e84910, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/?lang=pt>. Acesso em: 21 maio 2024.

NUNES, A. K. F. **Divisão de Tecnologia de Ensino de Sergipe (DITE)**: criação, consolidação e contribuição para o uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação nas escolas públicas sergipanas (1994-2007). 2012. 248 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2012.

NUNES, A. K. F. **Políticas Públicas e TIC na Educação**: DITE Sergipe 1994 a 2007. Aracaju: EdUnit, 2015.

PIRES, A. P. R. F. **Desenvolvimento profissional de docentes participantes do Programa De Residência Pedagógica da Unifesp**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/bitstream/handle/11600/50242/12%20-%20Ana%20Paula%20Reis%20Felix%20Pires.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 12 fev. 2022.

PRADO, B. M. D. S. **Programa de Residência Pedagógica/Capes**: formação diferenciada de professores em cursos de Pedagogia? 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica de Santos, Santos, 2020. Disponível em: <https://tede.unisantos.br/bitstream/tede/6241/1/BEATRIZ%20MARTINS%20DOS%20SANTOS%20PRADO.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2021.

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, 2018.

SOUSA, Daiane Araújo de; BARROSO, Mateus Lemos. A formação inicial docente em Educação Física a partir do Programa Residência Pedagógica: um relato de

experiência. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades-Rev. Pemo**, v. 1, n. 2, p. 1-15, 2019.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2017.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimento universitário. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 13, p. 05-24, 2000. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1413-24782000000100002&script=sci_abstract. Acesso em: 22 mar. 2022.

TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio. **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2013.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO

28/05/2024, 13:57

QUESTIONÁRIO PARA COORDENADOR INSTITUCIONAL/DOCENTE ORIENTADOR/PRECEPTOR (PRP/CFP/UFCG)

QUESTIONÁRIO PARA COORDENADOR INSTITUCIONAL/DOCENTE ORIENTADOR/PRECEPTOR (PRP/CFP/UFCG)

Caro(a) Professor(a),

Eu me chamo Vânia Batista dos Santos, sou doutoranda do Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Tiradentes – UNIT, na linha de pesquisa Educação e Formação Docente. Estou desenvolvendo uma pesquisa sobre o Programa Residência Pedagógica, meu objeto de pesquisa tem como foco a Universidade Federal de Campina Grande, Campus de Cajazeiras-PB.

Essa pesquisa visa compreender, de forma empírica, como se deu o processo de aplicação do Programa Residência Pedagógica no Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande, durante o período de 2018 a 2020. Intrínseco ao tema, é preciso compreender se o programa ofereceu efetiva contribuição às categorias: Formação e Prática Docente.

Neste preâmbulo, desejo contar com sua colaboração no sentido de obter informações sobre a sua experiência no Programa Residência Pedagógica, desde sua preparação até a aplicação e conclusão do processo.

Você não será identificado (a), as referências no texto serão feitas por meio de nomes fictícios. Suas respostas contribuirão, no fito de compreender a real importância do Programa para formação docente e prática pedagógica, além de verificar se o mesmo apresenta relevância no cenário da Educação Superior. Destaco que sua participação é voluntária, atendendo aos princípios da ética e da verdade, com vistas a produzir uma pesquisa que se pautar para grandeza da educação.

Vânia Batista dos Santos

Pesquisadora Responsável - Telefone: (83) 99340-8148 - E-mail: vaniabatista2013@gmail.com

* Indica uma pergunta obrigatória

1. E-mail *

28/05/2024, 13:57

QUESTIONÁRIO PARA COORDENADOR INSTITUCIONAL/DOCENTE ORIENTADOR/PRECEPTOR (PRP/CFP/UFCG)

2. Lembramos que não há respostas certas ou erradas! Sua opinião é muito importante! *

Você possui interesse em participar dessa pesquisa?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ QUERO PARTICIPAR - ABRIR O TERMO DE CONSENTIMENTO
- ☐ NÃO QUERO PARTICIPAR

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE BASEADO NAS DIRETRIZES CONTIDAS NA RESOLUÇÃO CNS Nº466/2012, CONEP/MS

Esta pesquisa é sobre o "Programa Residência Pedagógica na Licenciatura em Pedagogia (2018-2020): formação profissional e prática pedagógica no CFP/UFCG no Sertão Paraibano" e está sendo desenvolvida pela pesquisadora Vânia Batista dos Santos, do Curso de Doutorado em Educação, da Universidade Tiradentes sob a responsabilidade da Profa. PhD. Andrea Karla Ferreira Nunes, aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Tiradentes (CEP-Unit/SE) sob o Número do CAAE: 70889722.6.0000.5371.

Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como participante da pesquisa, portanto, serão providenciadas duas vias, assinadas e rubricadas pelo pesquisador e por você como participante de pesquisa ou responsável legal, sendo que uma via deverá ficar com você e outra com o pesquisador.

Por favor, leia com atenção este documento, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. Se preferir, pode levar este documento para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar.

Os objetivos do estudo consiste em analisar como o Programa Residência Pedagógica PRP/CAPES do Curso de Licenciatura em Pedagogia do CFP/UFCG colaborou com o processo de formação acadêmica e oportunizou a vivência e gestão da prática pedagógica dos residentes, para tanto pretendemos relatar as políticas educacionais de formação inicial de professores instituídas através do Programa Residência Pedagógica PRP/CAPES, buscando conhecer o subprojeto do Programa Residência Pedagógica do Curso de Licenciatura em Pedagogia do CFP-UFCG, Campus de Cajazeiras-PB, na perspectiva de avaliar a colaboração do PRP/CAPES para a formação e prática pedagógica dos residentes e demais envolvidos, considerando suas percepções e vivências acerca da gestão da prática pedagógica no âmbito do Programa, no período de 2018 a 2020.

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa para responder a um questionário semiestruturado, via "Google Forms", individual, disponibilizado por meio do "Whatsapp", feito exclusivamente pelo pesquisador responsável para 01 coordenador institucional, 01 orientadora e 3 preceptores que participaram do desenvolvimento do Programa Residência Pedagógica da Capes, no Curso de Pedagogia, do Centro de Formação de Professores, da Universidade Federal de Campina Grande, dentro do recorte temporal de 2018 a 2020, objetivando obter informações relevantes para a escrita da tese, como também para autorizar os resultados deste estudo em eventos e publicações científicas. Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo absoluto. Informamos que essa pesquisa não apresenta riscos físicos aos participantes. Os possíveis riscos aos sujeitos da pesquisa são de ordem intelectual, psíquica ou moral, relacionados a situações de constrangimento decorrente da abordagem. Em caso de algum problema desta natureza detectado no momento da assinatura do TCLE, quando os participantes tomam conhecimento dos objetivos do estudo, estes serão dispensados

28/05/2024, 13:57

QUESTIONÁRIO PARA COORDENADOR INSTITUCIONAL/DOCENTE ORIENTADOR/PRECEPTOR (PRP/CFP/UFCG)

de participar da pesquisa. Caso o sujeito aceite participar da pesquisa e, no decorrer da coleta de dados, sinta-se desconfortável ou constrangido, este poderá deixar de participar do estudo a qualquer momento. Em situações mais graves, relacionadas a estes riscos de ordem intelectual, psíquica ou moral, o sujeito poderá ser encaminhado para atendimento psicológico.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, você não é obrigado (a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador (a). Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano ou penalidade, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo na Instituição (se for o caso). Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Contato com o Pesquisador (a). Responsável: Vânia Batista dos Santos, Endereço: Rua Potrázio de Sousa Lima, nº 30, Bairro: Santa Cecília, Cajazeiras-PB CEP: 58900-000. Telefone: (83) 99340-8148. E-mail: vaniabatista2013@ gmail.com

Não há danos previsíveis decorrentes da pesquisa, nem despesas decorrentes de transporte, alimentação e diárias, mesmo assim, caso se faça necessário, você terá a garantia ao direito à indenização diante de eventuais danos, bem como, ao ressarcimento das despesas decorrentes da pesquisa, caso tenha, devendo serem apresentadas nota fiscal para transferência imediata dos valores na conta do titular do participante da pesquisa.

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a coordenação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Unit SE, de segunda a sexta-feira das 08:00h às 12:00h e das 14:00h às 17:00h na Av. Murilo Dantas, 300, bloco F, térreo – Farolândia – CEP 49032-490, Aracaju-SE. Telefone: (79) 32182206 – e-mail: cep@unit.br.

O CEP é um colegiado multi e transdisciplinar, independente, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Tem como finalidade avaliar e acompanhar os aspectos éticos das pesquisas envolvendo seres humanos.

Considerando, que fui informado(a) dos objetivos e da relevância do estudo proposto, de como será minha participação, dos procedimentos e riscos decorrentes deste estudo, declaro o meu consentimento em participar da pesquisa, como também concordo que os dados obtidos na investigação sejam utilizados para fins científicos (divulgação em eventos e publicações).

Uma cópia deste termo de consentimento será encaminhada para seu e-mail, caso deseje.

28/05/2024, 13:57

QUESTIONÁRIO PARA COORDENADOR INSTITUCIONAL/DOCENTE ORIENTADOR/PRECEPTOR (PRP/CFP/UFCG)

3. Você concorda em participar da pesquisa, de acordo com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)? *

Marcar apenas uma oval.

☐ SIM. EU CONCORDO EM PARTICIPAR DA PESQUISA

☐ NÃO CONCORDO EM PARTICIPAR DA PESQUISA *Pular para a pergunta 3*

IDENTIFICAÇÃO DO PERFIL

4. Qual seu sexo? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Masculino

☐ Feminino

☐ Prefiro não dizer

5. Qual sua idade? *

Para sua resposta, utilize somente números

6. Qual sua função no Programa Residência Pedagógica? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Coordenador

☐ Orientador

☐ Preceptor

SOBRE O PROGRAMA

7. Há quantos meses você atua e/ou atuou no programa? *

Para sua resposta, utilize somente números

28/05/2024, 13:57

QUESTIONÁRIO PARA COORDENADOR INSTITUCIONAL/DOCENTE ORIENTADOR/PRECEPTOR (PRP/CFP/UFCG)

8. Sua participação no Programa Residência Pedagógica aconteceu por meio de: *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Convite
- ☐ Candidatura
- ☐ Indicação
- ☐ Seleção
- ☐ Outros

9. Quanto as atribuições no Programa, estabelecidas no Edital nº 1/2020 você era responsável por: *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Organizar, acompanhar a execução do projeto institucional de Residência Pedagógica.
- ☐ Planejar e orientar as atividades dos residentes de seu núcleo de residência pedagógica estabelecendo a relação entre teoria e prática.
- ☐ Planejar, acompanhar e orientar os residentes nas atividades desenvolvidas na escola-campo.

10. Durante o desenvolvimento das atividades do Programa, no período de 2018 a 2020, os encontros para organização, acompanhamento, planejamento e orientação dos participantes aconteciam com qual frequência? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Semanalmente
- ☐ Quinzenalmente
- ☐ Mensalmente
- ☐ Trimestralmente
- ☐ Semestralmente
- ☐ Quando era necessário alinhar as ações

28/05/2024, 13:57

QUESTIONÁRIO PARA COORDENADOR INSTITUCIONAL/DOCENTE ORIENTADOR/PRECEPTOR (PRP/CFP/UFCG)

11. Quanto as contribuições do Programa para a formação dos alunos *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Não contribuiu	Parcialmente	Integralmente
Conduziu o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente.	☐	☐	☐
Promoveu a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de licenciatura à luz da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).	☐	☐	☐
Fortaleceu o papel das redes de ensino na formação de futuros professores.	☐	☐	☐
O acesso a bolsa contribuiu para o envolvimento dos residentes no Programa	☐	☐	☐

28/05/2024, 13:57

QUESTIONÁRIO PARA COORDENADOR INSTITUCIONAL/DOCENTE ORIENTADOR/PRECEPTOR (PRP/CFP/UFCG)

Contribuiu
para que o
aluno se
tornasse
mais
participativo
nas
atividades
acadêmicas.

☐☐☐

12. Quanto aos requisitos exigidos pelo Programa Residência Pedagógica por meio do Edital nº 01/2020 à Universidade conseguiu cumprir *

Marcar apenas uma oval.

☐

Não cumpriu

☐

Parcialmente

☐

Integralmente

13. O Programa por meio da CAPES cumpriu todos os itens do Edital? *

Marcar apenas uma oval.

☐

Não cumpriu

☐

Parcialmente

☐

Integralmente

28/05/2024, 13:57

QUESTIONÁRIO PARA COORDENADOR INSTITUCIONAL/DOCENTE ORIENTADOR/PRECEPTOR (PRP/CFP/UFCG)

14. Quanto a frequência dos residentes na execução das etapas do Programa realizadas na escola-campo a maioria cumpriu: *

Marcar apenas uma oval.

☐ Não cumpriu

☐ 100%

☐ 75%

☐ 50%

☐ 25%

15. Durante a execução do Programa, no período de 2018 a 2020, o seu contato com a escola ocorreu: *

Marcar apenas uma oval.

☐ Diariamente

☐ Semanalmente

☐ Quinzenalmente

☐ Mensalmente

☐ Semestralmente

☐ Apenas para a apresentação do Projeto de Residência Pedagógica.

☐ Não entrou em contato com a escola por não fazer parte das suas atribuições.

☐ Entrava em contato quando era necessário alinhar as ações do Programa.

16. Quais fatores interferiram na execução do Programa? *

Você pode assinalar quantas alternativas julgar necessário

Marque todas que se aplicam.

☐ Falta de motivação dos residentes

☐ Atrasos nos pagamentos das bolsas

☐ Falta de pagamento das bolsas

☐ Falta de acompanhamento institucional

☐ Problemas estruturais nas escolas

☐ Nenhuma das alternativas

28/05/2024, 13:57

QUESTIONÁRIO PARA COORDENADOR INSTITUCIONAL/DOCENTE ORIENTADOR/PRECEPTOR (PRP/CFP/UFCG)

17. Quais demandas os residentes deixaram de cumprir? *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Frequência nas escolas
- ☐ Entrega dos Relatórios Finais
- ☐ Atividades da residência nas escolas
- ☐ Cumpriram todas as demandas do Programa
- ☐ Não sei responder
- ☐ Nenhuma das alternativas

FORMAÇÃO DOCENTE

18. O Programa foi relevante para a formação docente dos estudantes? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Integralmente
- ☐ Parcialmente
- ☐ Não foi relevante
- ☐ Não sei responder

19. Os residentes cumpriram as etapas do projeto proposto pela Universidade? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Integralmente
- ☐ Parcialmente
- ☐ Não foi relevante
- ☐ Não sei responder

PRÁTICA DOCENTE

28/05/2024, 13:57

QUESTIONÁRIO PARA COORDENADOR INSTITUCIONAL/DOCENTE ORIENTADOR/PRECEPTOR (PRP/CFP/UFCG)

20. Quanto ao desenvolvimento de competências ou habilidades, o Programa contribuiu com os residentes para o (a): *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Muito	Pouco	Não contribuiu
Conhecimento da matéria	☐	☐	☐
Domínio da matéria que ensina	☐	☐	☐
Conhecimento atualizado	☐	☐	☐
Capacidade de explicar conceitos complexos de forma acessível	☐	☐	☐
Habilidade de comunicação	☐	☐	☐
Planejamento de aula	☐	☐	☐
Planejamento de ensino	☐	☐	☐

28/05/2024, 13:57

QUESTIONÁRIO PARA COORDENADOR INSTITUCIONAL/DOCENTE ORIENTADOR/PRECEPTOR (PRP/CFP/UFCG)

21. Quais competências ou habilidades foram perceptíveis ou preponderantes nos residentes após o encerramento do Programa? *

Você pode assinalar quantas alternativas julgar necessário

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Conhecimento crítico das matérias à serem ministrada
- ☐ Comprometimento profissional
- ☐ Entusiasmo com a profissão
- ☐ Domínio da sala de aula
- ☐ Desenvoltura didática
- ☐ Domínio dos conteúdos
- ☐ Nenhuma das alternativas

22. Quais competências ou habilidades os alunos não possuíam quando chegaram as escolas-campo? *

Você pode assinalar quantas alternativas julgar necessário

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Conhecimento da matéria
- ☐ Domínio da matéria que ensina
- ☐ Conhecimento atualizado
- ☐ Compreensão profunda das disciplinas
- ☐ Capacidade de explicar conceitos complexos de forma acessível.
- ☐ Habilidade de comunicação.
- ☐ Planejamento de aula
- ☐ Planejamento de ensino
- ☐ Conhecimento crítico das matérias a ministrar
- ☐ Comprometimento profissional
- ☐ Entusiasmo com a profissão
- ☐ Domínio da sala de aula
- ☐ Desenvoltura didática
- ☐ Domínio dos conteúdos
- ☐ Nenhuma das alternativas

28/05/2024, 13:57

QUESTIONÁRIO PARA COORDENADOR INSTITUCIONAL/DOCENTE ORIENTADOR/PRECEPTOR (PRP/CFP/UFCG)

23. Para finalizar, deixe sua opinião sobre o Programa Residência Pedagógica (aponte sugestões para o aprimoramento do Programa, dificuldades enfrentadas, o que mudaria, o que não mudaria, etc.) *

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EDITAL Nº 1/2020

PROCESSO Nº 23038.018770/2019-03

A **COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR - CAPES**, instruída como fundação pública pela Lei n.º. 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 n.º 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 n.º 02/2015, de 1º de julho de 2015, Portaria Capes n.º 38 de 28 de fevereiro de 2018, Portaria Capes n.º 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 de 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 n.º 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 n.º 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 1ª 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 1ª 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 semiestruturada: 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 têm 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 [hPp://eb.capes.gov.br](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 semiestruturada 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. Outros 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 n.º 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, 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, 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 editallp@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; eo) 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

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 estão expressas 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:

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 SEI/CAPEs -

14. DISPOSIÇÕES FINAIS

14.1. À Capes se resguarda o direito de, a qualquer momento, solicitar informações ou documentos adicionais que julgar necessário.

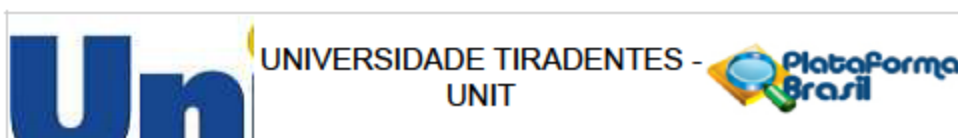
14.2. A Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica resolverá os casos omissos e as situações não previstas no presente edital.

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.



Continuação do Parecer: 6.796.260

/ Brochura Investigador	projeto_detalhado.pdf	17:38:01	DOS SANTOS	do
Declaração de Pesquisadores	declaracao_pesquisadores.pdf	22/12/2022 17:37:10	VANIA BATISTA DOS SANTOS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	declaracao_infraestrutura.pdf	22/12/2022 17:36:05	VANIA BATISTA DOS SANTOS	Aceito
Folha de Rosto	folha_rosto.pdf	22/12/2022 17:30:39	VANIA BATISTA DOS SANTOS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

ARACAJU, 30 de Abril de 2024

Assinado por:
ADRIANA KARLA DE LIMA
 (Coordenador(a))

Endereço: Campus Farolândia - Av. Murilo Dantas, 300 - DPE - Bloco F - Térreo
 Bairro: Bairro Farolândia CEP: 49.032-490
 UF: SE Município: ARACAJU
 Telefone: (79)3218-2128 Fax: (79)3218-2100 E-mail: cep@unit.br