

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS

VALDILENE ZANETTE NUNES

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
UNIDADE TEORIA E PRÁTICA NO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA
(PRP/CAPES)**

SANTOS

2023

VALDILENE ZANETTE NUNES

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
UNIDADE TEORIA E PRÁTICA NO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA
PEDAGÓGICA (PRP/CAPES)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Católica de Santos, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação, sob a orientação da Prof.^a D^{ra}. Ivanise Monfredini.

SANTOS
2023

[Dados Internacionais de Catalogação]
Departamento de Bibliotecas da Universidade Católica de Santos
Viviane Santos da Silva - CRB 8/6746

N972f Nunes, Valdilene Zanette
Formação de professores : unidade teoria e prática no
programa de residência pedagógica (PRP/CAPES) / Valdilene
Zanette Nunes ; orientadora Ivanise Monfredini.
-- 2023.
481 p. ; 30 cm

Tese (doutorado) - Universidade Católica de Santos,
Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação,
2023
Inclui bibliografia

1. Teses. 2. Formação de professores. 3. Programa de
residência pedagógica. 4. Unidade teoria e prática
I. Monfredini, Ivanise. II. Título.

CDU: Ed. 1997 -- 37(043.2)

BANCA EXAMINADORA

Profª D^{ra}. Ivanise Monfredini
Orientadora – Membro Nato – Universidade Católica de Santos

Profª D^{ra}. Maria de Fátima Barbosa Abdalla
Membro titular interno – Universidade Católica de Santos

Prof. Dr. Alexandre Saul
Membro titular interno – Universidade Católica de Santos

Profª D^{ra}. Célia Maria Benedicto Giglio
Membro titular externo – Universidade Federal de São Paulo – *campus* Guarulhos

Profª D^{ra}. Marineide de Oliveira Gomes
Membro titular externo – Universidade Federal de São Paulo

Profª D^{ra}. Elaine Teresinha Dal Mas Dias
Membro suplente externo – Universidade Nove de Julho - SP

Profª. D^{ra}. Maria Amélia do Rosário Santoro Franco
Membro suplente interno – Universidade Católica de Santos

“Críticos seremos, verdadeiros, se vivermos a plenitude da práxis.”

(Paulo Freire)

À Alsira, minha mãe, minha eterna inspiração.

Ao Danilo, meu amor, minha fortaleza.

AGRADECIMENTOS

A minha família que soube compreender minhas ausências, sendo o esteio para que eu continuasse meus estudos.

A minha orientadora, professora Ivanise Monfredini, que me acolheu e auxiliou no término de minha pesquisa com sua ponderação e paciência.

A minha primeira orientadora, professora Marineide de Oliveira Gomes, que conduziu meu desenvolvimento como pesquisadora e teve paciência para compreender os percalços pelos quais passei no decorrer da pesquisa.

Aos colegas dos Grupos de Pesquisa “Observatório de Políticas Educacionais: Infâncias, Educação Integral e Pesquisa-Formação” e “Políticas Públicas em Educação: Trabalho e Formação” que sempre estiveram prontos para auxiliar, opinar e ceder o ombro amigo.

À Instituição de Ensino Superior e às Escolas Públicas Municipais na figura da equipe do Programa de Residência Pedagógica que me permitiram adentrar aos muros para fazer a pesquisa. Sem o auxílio de coordenadora institucional, docente orientador, coordenador de cursos de Letras e Pedagogia, residentes e professores preceptores, nada poderia ter sido feito.

Às três Universidades Públicas, representadas pela equipe de professores participantes do Programa de Residência Pedagógica da Capes e que tão gentilmente aceitaram responder ao questionário e cederam os documentos necessários para a continuidade da pesquisa.

À Universidade Católica de Santos que, por meio de bolsa de estudo, permitiu que fosse concretizada esta etapa acadêmica.

Aos membros da Banca que gentilmente aceitaram participar e colaborar com o processo desta pesquisa.

Agradeço a Deus por me suster nos momentos pelos quais passei durante minha trajetória de pesquisa.

RESUMO

A pesquisa – de abordagem qualitativa – visa tratar da Formação de Professores, por meio da investigação sobre a contribuição do Programa de Residência Pedagógica (PRP/Capes) para a formação de futuros professores. Tem como objetivo geral analisar a unidade teoria e prática no processo de implementação do PRP/Capes em uma IES privada da Baixada Santista em diferentes fases: da preparação do Projeto Institucional, relações com as instituições parceiras, desenvolvimento e avaliação do Programa pelos sujeitos participantes; além de relacioná-los a IES públicas. Os procedimentos metodológicos utilizados são: observação participante com registro em Diário de Campo nos contextos de formação estudados (IES e escola básica), grupos focais e questionário com os sujeitos envolvidos no Programa. Para ancorar teoricamente a pesquisa, valemo-nos (entre outros autores), dos conceitos desenvolvidos por Vázquez (2011), que apresenta unidade teoria e prática como um princípio fundamental para a compreensão da relação entre o pensamento e a ação humana; portanto complementares e indissociáveis; Freire (1978, 1996), que trata sobre o papel humanizador do professor, com vistas ao desenvolvimento da consciência crítica e da transformação social, entendida a Educação como prática social, permeada por contradições e tensões; Pimenta (2006, 2011), que mostra a formação de professores e pedagogos reflexivos e críticos, a partir da unidade teoria e prática e do estágio supervisionado com pesquisa, como processo formativo orgânico e colaborativo das IES com as escolas-campo; Nóvoa (1995, 2003, 2011), que discute a profissionalização de professores, e Zeichner (1995, 2005, 2008, 2014), que aborda a formação de professores voltada para a transformação e a justiça social. Alicerçados na Análise de Conteúdo (Bardin, 2016; Franco, 2018), a partir de categorias de análise que emergiram dos temas produzidos em campo, os resultados indicam as dificuldades dos sujeitos (da IES e escolas-campo) no entendimento da teoria e prática como unidade, ao mesmo tempo que o PRP/Capes pode apresentar possibilidades formativas emancipatórias (tanto na aproximação da IES com a escola básica, quanto nas ações de formação contínua de professores). Assim, também, como o estágio supervisionado – que o PRP/Capes concebe como uma forma não obrigatória de estágio (pela sua estrutura e organização) –, se entendido com a dimensão de pesquisa, pode representar um facilitador de processos reflexivos internamente nos cursos oferecidos pelas IES e nas práticas docentes dos profissionais das escolas-campo.

Palavras-chave: políticas públicas educacionais; formação de professores; programa de residência pedagógica; unidade teoria e prática; estágio curricular supervisionado

ABSTRACT

This qualitative study aims to address Teacher Training through research on the contribution of the Pedagogical Residency Program (PRP/Capes) to the training of future teachers. Its main objective is to analyze the theory and practice unity in the PRP/Capes implementation process in a private higher education institution (HEI) in Baixada Santista in different phases: from the preparation of the Institutional Project, the relations with partner institutions, the development and evaluation of the Program by the participating subjects; as well as relating private HEIs to state HEIs. The methodological procedures used are: participant observation recorded in a Field Diary in the training contexts studied (HEI and basic school), focus groups and a questionnaire with the subjects involved in the Program. To theoretically anchor the research, we adopt (among other authors) the concepts developed by Vázquez (2011), who presents theory and practice unity as a fundamental principle for understanding the relationship between thought and human action, being considered, therefore, complementary and inseparable; Freire (1978, 1996), who deals with the humanizing role of the teacher, with a view to developing critical awareness and social transformation, understanding Education as a social practice, permeated by contradictions and tensions; Pimenta (2006, 2011), who supports the training of reflective and critical teachers and pedagogues based on the theory and practice unity as well as supervised internship with research as an organic and collaborative training process between HEIs and field schools; Nóvoa (1995, 2003, 2011), who discusses the professionalization of teachers, and Zeichner (1995, 2005, 2008, 2014), who addresses teacher training focused on transformation and social justice. Based on Content Analysis (Bardin, 2016; Franco, 2018), entrenched in analysis categories that emerged from the themes produced in the field, the results indicate the difficulties of the subjects (from HEIs and field schools) in understanding theory and practice as a unit, at the same time that PRP/Capes can present emancipatory training possibilities (both in bringing the HEI closer to basic education and in actions for the continuous training of teachers). Also, as to the supervised internship – which PRP/Capes conceives as a non-mandatory form of internship (due to its structure and organization) –, if understood with the dimension of research, can represent a facilitator of reflective processes internally in the courses offered by HEIs and in the teaching practices of field-school professionals.

KEYWORDS: educational public policies; teacher training; pedagogical residency program; theory and practice unity; supervised internship

LISTA DE SIGLAS

ACT – Acordo de Cooperação Técnica

AEE – Atendimento Educacional Especializado

AIEF – Anos Iniciais do Ensino Fundamental

AIFEF – Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

BS – Baixada Santista

Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEBAS - Certificação de Entidades Benéficas de Assistência Social na Área de Educação

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

CICan – *Colleges and Institutes Canada*

CNE – Conselho Nacional de Educação

CONEP – Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

Consed – Conselho Nacional de Secretários de Educação

DCN – Diretriz Curricular Nacional

DEB – Diretoria de Educação Básica Presencial

DED – Diretoria de Educação a Distância

DRI – Diretoria de Relações Internacionais

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental

IBS – Instituição da Baixada Santista

Ideb – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IES – Instituição de Ensino Superior

Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB/EN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério de Educação e Cultura

NDE – Núcleo Docente Estruturante

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

ONU – Organização das Nações Unidas
PCC – Prática como Componente Curricular
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional
PDPI – Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores de Língua Inglesa nos Estados Unidos
PEC – Proposta de Emenda Constitucional
PI – Projetos Institucionais
PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNE – Plano Nacional de Educação
PPC – Projeto Pedagógico de Curso
PPE – Políticas Públicas Educacionais
PPP – Projeto Político Pedagógico
PRP – Programa de Residência Pedagógica
SME – Secretaria Municipal de Educação
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
Undime – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNIFESP – Universidade Federal de São Paulo

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Banco de teses da Capes.....	49
Quadro 2: Artigos no Portal de Periódicos da Capes	49
Quadro 3 – Resultado da primeira e segunda fases do Edital Capes nº6/2018 – Residência Pedagógica – Retificação II.....	79
Quadro 4 – Resultado da terceira fase do Edital Capes nº6/2018 – Residência Pedagógica – Retificação II.....	81
Quadro 5: Problema e objetivos da pesquisa.....	98
Quadro 6: Categorias de análise.....	99
Quadro 7: Índices 2019 do Ideb – Brasil – AIEF.....	106
Quadro 8: Ideb – Escola-campo 1 - Resultado 4ª série/5ºano.....	106
Quadro 9: Ideb – Escola-campo 2 - Resultado 8ª série/9ºano.....	107
Quadro 10: Categorias de análise – Achados.....	155

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
I POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL	27
1.1 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E POLÍTICAS DE INDUÇÃO	28
1.2 A CAPES E AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONHECENDO O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA	34
1.3 CONHECENDO AS ORIGENS DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA	44
1.4 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA: BANCO DE TESES DA CAPES	47
1.4.1 Revisão Bibliográfica: observações	50
1.5 PROFESSORES INICIANTES E PROFESSORES EXPERIENTES: RELAÇÃO A SER CONSTRUÍDA	52
II UNIDADE TEORIA E PRÁTICA E O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM CURSOS DE LICENCIATURA: O PRP/CAPES	59
2.1 UNIDADE TEORIA E PRÁTICA: AFINAL O QUE SIGNIFICA?	59
2.2 O PRP/CAPES COMO UMA FORMA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO: LIMITES E POSSIBILIDADES	68
2.3 A UNIDADE TEORIA E PRÁTICA NO PRP/CAPES	72
III O CAMINHO METODOLÓGICO	76
3.1 TIPO DE PESQUISA, UNIVERSO E SUJEITOS	76
3.2 PROCEDIMENTOS DE CONTATO COM O CAMPO DE PESQUISA	85
3.2.1 Cuidados éticos	87
3.3 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS	88
3.4 INTERPRETAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS	96
IV O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DO PRP/CAPES E A UNIDADE TEORIA E PRÁTICA	101
4.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA IES E ESCOLAS-CAMPO	101
4.2 O PROCESSO FORMATIVO PARA RESIDENTES E PROFESSORES PRECEPTORES	109
4.3 ANÁLISE E PRINCIPAIS ACHADOS	113
4.3.1 Primeira categoria de análise: Unidade teoria e prática	114
4.3.2 Segunda categoria de análise: Relações dialógicas (docente orientador e residente e professor preceptor e residente)	130

4.3.3 Terceira categoria de análise: Relações entre estágios, PRP/Capes e PPC dos cursos de Pedagogia e Letras	142
CONSIDERAÇÕES FINAIS	158
REFERÊNCIAS	168
APÊNDICE I – REVISÃO BIBLIOGRÁFICA – BANCO DE TESES DA CAPES	178
APÊNDICE II – CARTA À SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE SÃO VICENTE	196
APÊNDICE III – CARTA À INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR	198
APÊNDICE IV – TCLE – COORDENADOR INSTITUCIONAL	200
APÊNDICE V – TCLE – DOCENTE ORIENTADOR DO SUBPROJETO	204
APÊNDICE VI – TCLE – PROFESSOR/COORDENADOR DOS CURSOS DE LICENCIATURA	208
APÊNDICE VII – TCLE – ESTUDANTE RESIDENTE	212
APÊNDICE VIII – TCLE – PROFESSOR PRECEPTOR	216
APÊNDICE IX – CARTA ENVIADA À ESCOLA-CAMPO 1	220
APÊNDICE X – CARTA ENVIADA À ESCOLA-CAMPO 2	222
APÊNDICE XI – DECLARAÇÃO DE INÍCIO	224
APÊNDICE XII – DECLARAÇÃO DE RESPONSABILIDADE	225
APÊNDICE XIII – PAUTA DE OBSERVAÇÃO DE REUNIÃO	226
APÊNDICE XIV – DIÁRIO DE CAMPO – REUNIÃO DE SUPERVISÃO	227
APÊNDICE XV – ROTEIRO DO GRUPO FOCAL	265
APÊNDICE XVI – ROTEIRO DO GRUPO FOCAL (REVISTO)	268
APÊNDICE XVII – TRANSCRIÇÃO DO GRUPO FOCAL (29/08/2020)	271
APÊNDICE XVIII – ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO IES PÚBLICA	304
APÊNDICE XIX – QUESTIONÁRIO RESPONDIDO DAS IES PÚBLICAS	306
APÊNDICE XX – PI 2018 – PRP/CAPES – IES PÚBLICA FEDERAL COM TEMAS	307
APÊNDICE XXI – PI 2020 – PRP/CAPES – IES PÚBLICA FEDERAL COM TEMAS	308
APÊNDICE XXII – PI 2018 – PRP/CAPES – IES PÚBLICA ESTADUAL 1 COM TEMAS	309
APÊNDICE XXIII – PI 2020 – PRP/CAPES – IES PÚBLICA ESTADUAL 1 COM TEMAS	310
APÊNDICE XXIV – PI 2018 – PRP/CAPES – IES PÚBLICA ESTADUAL 2 COM TEMAS	311
APÊNDICE XXV – PI 2020 – PRP/CAPES – IES PÚBLICA ESTADUAL 2 COM TEMAS	312
APÊNDICE XXVI – PPC DE PEDAGOGIA – IES PÚBLICA FEDERAL COM TEMAS	313
APÊNDICE XXVII – PPC DE PEDAGOGIA – IES PÚBLICA ESTADUAL 2 COM TEMAS	314
APÊNDICE XXVIII – PPC DE LETRAS – IES PÚBLICA FEDERAL COM TEMAS	315
APÊNDICE XXIX – PPC DE LETRAS – IES PÚBLICA ESTADUAL 1 COM TEMAS	316

APÊNDICE XXX – TEMAS QUE EMERGIRAM NO DIÁRIO DE CAMPO – REUNIÕES DE SUPERVISÃO	317
APÊNDICE XXXI – TEMAS QUE EMERGIRAM NO GRUPO FOCAL	323
APÊNDICE XXXII – TEMAS QUE EMERGIRAM NO QUESTIONÁRIO DAS IES PÚBLICAS	331
APÊNDICE XXXIII – TEMAS QUE EMERGIRAM A PARTIR DE PI 2018 E 2020 DAS TRÊS IES PÚBLICAS	338
APÊNDICE XXXIV – TEMAS QUE EMERGIRAM A PARTIR DE PPC DE LETRAS E PEDAGOGIA DAS TRÊS IES PÚBLICAS	364
APÊNDICE XXXV – OCORRÊNCIA DE TEMAS	374
APÊNDICE XXXVI – FREQUÊNCIA DE OCORRÊNCIA DE TEMAS	378
ANEXO I – CARTA DE AUTORIZAÇÃO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE SÃO VICENTE	385
ANEXO II – CARTA DE ACEITE DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR	388
ANEXO III – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	389
ANEXO IV – EDITAL CAPES Nº 6/2018	393
ANEXO V – EDITAL CAPES Nº 6/2018 – Residência Pedagógica – Retificação II	413
ANEXO VI – DECLARAÇÃO – INCISO II	434
ANEXO VII – RES. CNE/CP Nº 2/2015	435
ANEXO VIII – RES. CNE/CP Nº 2/2019	451
ANEXO IX – PROJETO INSTITUCIONAL DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA (SUBPROJETOS DE PEDAGOGIA E LETRAS)	471
ANEXO X – PROJETO INSTITUCIONAL DA IES (PDI)	479
ANEXO XI – PPC DE DO CURSO DE PEDAGOGIA - IBS	480
ANEXO XII – PPC DE DO CURSO DE LETRAS - IBS	481

INTRODUÇÃO

Eu tive¹ em minha mãe a fonte de inspiração e de força para pensar que é pela e com a Educação que se promovem mudanças. Filha de pais com o mínimo de instrução formal, via minha mãe, no pouco tempo que tinha entre cuidar dos quatro filhos, da casa e costurar, “devorando” livros que iam dos clássicos a livros de bolso. Sempre ouvi que a melhor herança que se pode deixar para um filho é o estudo, pois isso não há quem possa tirar. Com esse pensamento, sempre busquei empenhar-me nos estudos e comecei meu processo de alfabetização dos quatro para os cinco anos com uma colega que residia na mesma rua e que tinha o sonho de ser professora e, por isso, “dava aulas” (simbolicamente) para as crianças menores que moravam na mesma rua.

Aos seis anos, fui convidada a participar de uma turma de primeira série como ouvinte, pois a professora precisava de crianças para que a classe, que ficava afastada da escola, continuasse funcionando. Isso fez com que, aos seis anos, eu já soubesse ler o que estava previsto para a série. Entretanto, ainda hoje tenho a lembrança do final do ano, quando os estudantes receberam livro por estarem alfabetizados, livro esse que seria utilizado no ano seguinte (segunda série) e eu, por ser apenas ouvinte e não estar na idade da turma, portanto não ter a matrícula efetivada, não pude recebê-lo. Mesmo que a professora tenha se preocupado em dar outro livro e a lembrança que o acompanhava (um tipo de almofada parecida com uma boneca de pano), a imagem de todos recebendo o livro, menos eu e outro menino, que também era ouvinte, ainda está na memória e faz pensar a respeito do quanto pequenos episódios podem deixar marcas.

Apesar de já saber ler e escrever, no ano seguinte, eu não consegui de imediato dar continuidade aos seus estudos, pois não se admitia uma criança de sete anos na segunda série (faço aniversário no mês de setembro). Foi preciso uma interferência da diretora e da supervisora de ensino para que fosse feita uma prova e um processo justificando que era possível o prosseguimento de estudos independentemente da idade (processo feito junto à Diretoria de Ensino). O processo demorou mais de dois

¹ Iniciarei empregando a primeira pessoa do singular, por mostrar um pouco da minha história e minhas motivações. No decorrer do texto, ao assumir a posição de pesquisadora, passarei ao uso da primeira pessoa do plural (uma das formas acadêmicas esperadas).

meses, mesmo assim, eu consegui ingressar na segunda série e acompanhar a turma, embora tivesse entrado “atrasada”.

Todos esses percalços só serviram para reforçar a visão de que a Educação é um caminho para mudanças.

Depois de muito conversar com a família e principalmente com minha mãe, no ensino médio, optei pelo Magistério. Foi um período de descobertas e aprofundamento de estudos com envolvimento na dinâmica da escola, pois a professora de Didática era aquela que fazia pensar e agir. Antes mesmo de formada, já estava trabalhando com uma turma de pré-escola, uma vez que tinha feito estágio em uma escola particular e a diretora gostou muito do meu desempenho. Como uma professora da escola precisou se afastar no segundo semestre, fui convidada, mesmo ainda não formada, para assumir a turma. A partir de então, não parei mais, entrei no ensino público estadual em 1987, inicialmente como “substituta” e, depois, tendo passado em concurso público estadual, como efetiva. No ano seguinte, ingressei no ensino superior no curso de Licenciatura em Letras (Português/Inglês). Nesse percurso na escola pública estadual, passei por todas as séries do ensino fundamental I, atuando nos municípios de São Vicente e Praia Grande e trabalhando em áreas consideradas periféricas.

Ampliei minha experiência também com a coordenação de Ensino Fundamental I durante sete anos, momento em que comecei a perceber e preocupar-me mais com os problemas e programas de formação de professores, visto que atuava diretamente com professores advindos de lugares e formações muito distintas. Na função de coordenação deveria, cotidianamente, colaborar para a formação contínua desses professores. Iniciaram-se, nesse período, as inquietações, uma vez que, durante esse percurso de coordenação, terminei minha graduação em Letras, fiz uma especialização em Língua Portuguesa e o mestrado também em Língua Portuguesa. No entanto, mesmo intensificando meus estudos em relação ao ensino da Língua Portuguesa, ainda carecia de fundamentos pedagógicos, que, em virtude de escolhas pessoais feitas, só puderam ser aprofundados bem mais tarde. Todavia, a preocupação e o cuidado com a condução de aspectos pedagógicos sempre estiveram presentes em minha carreira docente.

No término de minha graduação, passei a dar aulas de Língua Portuguesa em escolas particulares de ensino médio tanto de cursos técnicos quanto de regulares, além de trabalhar com turmas de ensino fundamental II, sem abandonar o ensino

público estadual. Além disso, iniciei uma especialização em Língua Portuguesa, o que facilitou meu ingresso, em 1994, como docente no ensino superior, trabalhando com disciplinas ligadas à Língua Portuguesa em cursos de Bacharelado e de formação de professores.

Mesmo sendo professora efetiva na Secretaria Estadual de Educação de São Paulo para trabalhar com ensino fundamental I, resolvi prestar concurso público estadual para efetivação com o trabalho com Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II. Fui aprovada, mas não quis assumir o cargo, pois estava mais preocupada com a formação inicial de professores (já trabalhava com esse tema de forma indireta na função de coordenadora da escola estadual e começava a discuti-lo em cursos de licenciatura no ensino superior). Por estar sempre inquieta quanto aos temas ligados à Educação e ao ensino, procurei me especializar na área de Língua Portuguesa, com o Mestrado na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, o que fez com que eu refletisse a respeito de quais eram as prioridades em minha vida. Assim, por razões pessoais, resolvi, um ano após o término do Mestrado, dedicar-me apenas ao ensino superior, por isso pedi exoneração do meu cargo na Secretaria Estadual de Educação de São Paulo. Como não conseguia parar de estudar, fiz especialização em Gestão Universitária, uma vez que se abria a possibilidade de trabalhar em funções também administrativas na Instituição de Ensino Superior (IES) em que estava há alguns anos, mesmo não sendo esse meu objetivo de vida. Ministrei aulas um bom tempo em cursos de especialização que tratavam especificamente da formação de professores nas áreas de Letras e Pedagogia. Também fui convidada a participar do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), como coordenadora de área responsável por um grupo de estudantes de Pedagogia. Integrei tal subprojeto de 2014 a 2017 o que serviu de mola propulsora para buscar embasamento teórico e pesquisas a respeito de formação de professores, levando-me ao doutorado em Educação.

Profissionalmente, no ensino superior, fiz e faço parte do Núcleo Docente Estruturante (NDE) de alguns cursos, assim como oriento e participo de bancas de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), além de grupos de pesquisa e projetos de Iniciação Científica.

Dessa forma, uma vez que comecei minha carreira atuando na educação básica, trabalhando na educação infantil e no ensino fundamental I, tendo, depois, devido à graduação em Letras, passado por todas as séries do ensino fundamental II

e ensino médio até chegar aos cursos de Graduação e Pós-graduação, integrando o PIBID, justifica-se minha preocupação com a formação de professores em cursos de Licenciatura.

Essa preocupação pode ser percebida com mais ênfase a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/EN 9.394/96 (BRASIL, 2020b) – uma importante impulsionadora de Políticas Públicas para a formação de profissionais de Educação com a finalidade de fixar princípios e objetivos, além de organizar programas e ações, prioritariamente em regime de colaboração entre os sistemas de ensino e em conformidade com o Plano Nacional de Educação (PNE) – aprovado pela Lei 13.005, de 24 de junho de 2014 (BRASIL, 2014b) – buscando melhoria na qualidade de formação, num trabalho indissociável de ensino, pesquisa e extensão.

Advêm daí propostas de programas que promovam essa integração, como o Decreto Federal nº 6.755/09 (BRASIL, 2009), revogado pelo Decreto 8.752 de 09 de maio de 2016 (BRASIL, 2016a), que prevê a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, reconhecendo a escola e demais instituições de educação como espaços necessários à formação inicial desses profissionais e destacando o projeto formativo nas instituições de ensino superior como forma de refletir a especificidade da formação docente, além de incentivar outras maneiras de estímulo para a formação de profissionais para atuar na educação básica, promovendo programas de iniciação à docência e concedendo bolsas a estudantes matriculados em cursos de licenciatura de graduação plena nas instituições de educação superior.

Tais informações são alicerces para a proposição de Programas de Formação de professores. É importante levar em conta que, a partir de 2007, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) passou a encarregar-se da Política Nacional de Formação de Professores – o que não era a essência das atividades desse órgão criado para a formação e avaliação do pessoal de nível superior.

Podemos tomar como exemplo dois Programas propostos: o Programa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID (que entrou em vigência a partir de 2013) – e a proposta feita pelo Ministério da Educação, no mês de outubro de 2017 e que teve o seu edital lançado em 28 de fevereiro de 2018 com a Portaria Capes nº 06 – o Programa de Residência Pedagógica (PRP).

A busca por uma melhor formação pode ser vista na proposta do PRP/Capes, pois, segundo o Edital Capes nº 6/2018 – Residência Pedagógica – Retificação II (BRASIL, 2018b, p. 1), em seu item 2.1, há uma preocupação em mostrar o aperfeiçoamento da formação nos cursos de licenciatura, a reformulação do estágio curricular supervisionado, a consolidação entre IES e escola pública e a adequação dos currículos, aproveitando para propor as orientações quanto à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ponto muito controverso ainda entre os educadores.

A ideia de Residência Pedagógica para os cursos de Licenciatura já havia aparecido na Resolução nº 2/15, do Conselho Nacional de Educação (CNE), que a cita no Art. 12, Inciso III, alínea a, todavia ficou a critério da IES, nos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC): “a) seminários e estudos curriculares, em projetos de iniciação científica, iniciação à docência, **residência docente**, monitoria e extensão. (BRASIL, 2015b, grifo nosso), uma vez que já existiam no país várias experiências dessa natureza (Residências Pedagógica, Educacional etc.).

O Decreto Federal nº 8.752/16, que trata da formação de profissionais da educação, em seu artigo terceiro, inciso VIII, menciona a Residência como forma de prática pedagógica e a garantia de seu desenvolvimento faz parte dos objetivos da Política Nacional de Formação de Professores que, até o momento, não se concretizou, ou seja, “assegurar que os cursos de Licenciatura contemplem carga horária de formação geral, formação na área do saber e formação pedagógica específica, de **forma a garantir o campo de prática inclusive por meio de residência pedagógica** (BRASIL, 2016a, grifo nosso)

Assim, torna-se essencial observarmos os cursos de licenciatura e seus currículos. Alguns cursos de formação de professores optam por um currículo com formação mais geral o que pode levar a fragilidades como fragmentação curricular, apresentação de ações desarticuladas, tendendo ao teorismo ou ao praticismo e não à unidade teoria e prática (o que demanda um engajamento tanto por parte da equipe formadora quanto dos licenciandos); sem contar com a baixa procura por parte dos jovens interessados na profissão, uma vez que se trata de uma profissão não atrativa, valorizada ou reconhecida por grande parte da sociedade. Isso leva a uma precariedade no campo da docência.

Programas como PIBID e PRP/Capes visam propiciar essa relação entre IES e escola pública, visto que levam os graduandos de cursos de Licenciaturas para a escola com o intuito de melhorar a qualidade do ensino e construir um espaço de

ação-reflexão-ação, de imersão e de contato com a realidade e o campo profissional, buscando qualificar a formação docente. Quando falamos em melhoria de qualidade de ensino, apesar de não ser foco direto da pesquisa, reportamo-nos a todas as esferas envolvidas (Educação Básica e IES), uma vez que envolve direta e indiretamente a todos que fazem parte desse núcleo.

Sendo um dos objetivos da pesquisa verificar até que ponto o PRP/Capes pode auxiliar na relação e aprimoramento da unidade teoria e prática, pensamos como referência de campo para a pesquisa em uma IES privada localizada na região da Baixada Santista/SP e que aderiu ao PRP/Capes – essa IES é categorizada como Faculdade Isolada e doravante será intitulada IBS, como forma de preservar sua identidade – em contraponto com Universidades públicas que também participaram/participam do Programa.

Tendo em vista a formação da pesquisadora e sua preocupação quanto à formação de professores, já enunciada, optou-se por envolver o processo de investigação com foco em dois cursos dessas IES: Letras e Pedagogia.

Dessa forma, apresentamos como problema de pesquisa: Qual a contribuição do PRP/Capes para a unidade teoria e prática em cursos de Licenciatura – Letras e Pedagogia – de uma IES privada da região da Baixada Santista/SP em contraponto com IES públicas, na visão de docentes participantes do programa?

Com uma inquietação relacionada às Políticas e práticas, que investigam as articulações entre a formação e profissão docente, tanto na perspectiva da formação inicial e continuada, quanto em relação ao desenvolvimento profissional de professores, temos como objetivo geral: analisar a unidade teoria e prática no processo de implementação do PRP/Capes em uma IES privada da Baixada Santista em diferentes fases: da preparação do Projeto Institucional, relações com as instituições parceiras, desenvolvimento e avaliação do Programa pelos sujeitos participantes.

Não podemos desconsiderar tratar-se de um Programa novo (do governo federal) e que suscitou curiosidades e questionamentos especialmente de entidades como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) para quem a associação feita com a BNCC (cuja discussão e aprovação foi alvo de críticas desde 2015) compromete a liberdade das IES, ao induzir projetos

institucionais de formação que não comunguem com as concepções de formação presentes nos projetos pedagógicos.

Assim, temos como objetivos específicos:

- Verificar a produção atual de conhecimento acadêmico a respeito das Políticas Públicas Educacionais, Formação de Professores, Programa de Residência Pedagógica, Unidade Teoria e Prática e Estágio Curricular Supervisionado;
- Identificar as implicações do PRP/Capes na IES, nas práticas dos professores orientadores e residentes e em eventuais alterações nos PPCs dos cursos e também nos estágios supervisionados (considerando que o PRP/Capes é assumido como uma forma de estágio – não obrigatório);
- Verificar as possibilidades de Programas advindos de Políticas Públicas do governo federal, como o PRP/Capes, contribuir para a formação diferenciada de futuros professores;
- Analisar como se dá (ou não) a unidade teoria e prática em IES públicas por meio de questionários e documentos institucionais;
- Verificar as possíveis diferenças ou semelhanças de concepção de unidade teoria e prática em documentos da IES privada e IES pública.

Juntou-se a essa problemática a inquietação por saber se o fato de o Edital Capes nº 6/2018 – Residência Pedagógica – Retificação II trazer “relação teoria e prática” influencia de alguma forma na elaboração e condução do programa ao se pensar na indissociabilidade entre teoria e prática.

Isso nos leva à tese de que o conceito de “unidade teoria e prática” não é comum a todos os professores ou aceito por eles e que essas diferentes conceituações (até mesmo propiciadas pelo fato de o Edital Capes nº 6/2018 – Residência Pedagógica – Retificação II trazer “relação teoria e prática”), favorecem encaminhamentos diversos e, por vezes, controversos. Esses encaminhamentos estão atrelados às convicções das equipes formadoras de professores e à Políticas a que estão ligadas e não necessariamente vão depender se a IES é pública ou privada.

A pesquisa desenvolveu-se por meio de abordagem qualitativa e foi organizada em etapas integradas. A primeira fase constou de levantamento bibliográfico de produção teórica a respeito de Políticas Públicas Educacionais, Formação de Professores, Residência Pedagógica, Unidade Teoria e Prática e Estágio Curricular Supervisionado.

Com base no levantamento bibliográfico, verificamos que, por se tratar de um Programa em processo de implementação, as produções a respeito dele foram aparecendo, em pequena quantidade, no transcorrer da pesquisa. Portanto, acompanhar o processo de implementação do PRP/Capes em uma IES, verificar a possibilidade de unidade teoria e prática, em especial nas reuniões de supervisão e na análise dos materiais produzidos durante o processo, além de observar se o estágio curricular supervisionado do PRP/Capes pode – de fato – ser considerado um diferencial na formação de professores, atrelando a isso um contraponto com o que aconteceu em IES públicas, tornou-se um desafio.

Notamos um considerável número de produções que tratam de Políticas Públicas Educacionais, Formação de Professores e Estágio Curricular Supervisionado. Em especial as que tratam do PIBID, que é uma Política que também está ligada ao tema da formação de professores, mas que não aprofunda o tema da imersão profissional, o que parece ser um dos pontos-chave do PRP/Capes.

Apesar de haver trabalhos que tratam de experiências de imersão profissional docente, como as desenvolvidas no Colégio Pedro II no Rio de Janeiro (UFRJ) – um exemplo importante de formação continuada – ou na Universidade Federal de São Paulo – Unifesp (*campus* Guarulhos) – uma situação de formação inicial –, elas não são consideradas Políticas Públicas e seu poder de alcance acaba sendo menor. O PRP/Capes, no entanto, pode influenciar um maior número de sujeitos, iniciando uma proposta de mudanças curriculares e concepções, a começar pela forma como é entendido o Estágio Curricular Supervisionado em muitas IES (meramente burocrático, sem um verdadeiro alcance pedagógico).

Paralelamente ao levantamento bibliográfico, a observação participante – de um grupo de Residentes da IBS (Instituição da Baixada Santista), que participou do PRP/Capes e atuou em escolas de educação básica da região da Baixada Santista/SP, mais especificamente, em escolas do município de São Vicente – foi o procedimento privilegiado de pesquisa com as sessões de observação concentrando, especialmente, nos encontros de supervisão na IES.

Uma leitura atenta e minuciosa de documentos orientadores da Política Nacional de Formação de Professores e do PRP (do MEC/Capes) e da IES investigada (Projeto Político Pedagógico – PPP – Projeto Pedagógico de Curso – PPC – dos cursos de Letras e Pedagogia da IES, Projeto Institucional referente ao PRP,

Subprojetos do PRP, Projetos dos estudantes residentes e relatórios parciais e finais) orientaram a primeira parte da pesquisa, na qual o foco estava, ainda, na IES privada.

Objetivou-se, assim, um acompanhamento do processo de implementação do PRP/Capes da IBS. Na sequência, pensando, também, na continuidade por essa perspectiva, tivemos como foco alguns dos grupos envolvidos, relacionados à área de formação e atuação profissional da pesquisadora. Para tanto, foram seguidos os cuidados éticos (inserção na Plataforma Brasil) com as autorizações das instituições envolvidas (Secretaria de Educação do município de São Vicente, Instituição de Ensino Superior pesquisada – denominada IBS – duas escolas municipais – chamadas escolas-campo). Foram sujeitos da pesquisa nessa etapa: Coordenador Institucional do PRP/Capes, professores orientadores dos subprojetos, professores e coordenador dos cursos de licenciatura em Letras e Pedagogia, estudantes residentes, professores da escola-campo chamados preceptores. Inicialmente, pensamos em incluir alguns licenciandos não residentes e professores da escola-campo que não participaram do PRP/Capes, mas, ao longo da pesquisa, consideramos que não acrescentariam dados muito diferentes dos que foram obtidos, por isso a mudança de perspectiva, buscando estabelecer um contraponto com a realidade vivenciada em instituições de ensino superior públicas, mas ainda com foco nos mesmos cursos de licenciatura (Letras e Pedagogia).

A observação participante apresentou registro em Diário de Campo (feito pela pesquisadora) em reuniões de supervisão (APÊNDICE XIV) e realização de Grupos Focais (APÊNDICE XVII) com os sujeitos participantes da pesquisa da IES e da escola-campo (coordenador institucional, professor orientador de subprojetos, professor coordenador dos cursos de Letras e Pedagogia, estudantes residentes e professores preceptores da escola-campo).

Na sequência, optou-se por fazer contato com universidades públicas que tivessem participado do programa para que fosse possível um contraponto entre realidades que apresentem os mesmos cursos de Licenciatura para percepção de limites e possibilidades. Daí o acréscimo de questionário, utilizando o *google forms*, respondido *online* e a análise de Projeto Pedagógico de Curso – PPC – dos cursos de Letras e Pedagogia das IES, Projeto Institucional referente ao PRP, Subprojetos do PRP.

Iniciamos a pesquisa com uma sondagem – na forma de pré-teste dos instrumentos – com diferentes sujeitos de pesquisa, por meio da observação

participante com registro em diário de campo de reuniões realizadas entre os residentes e os profissionais da IES envolvidos no PRP/Capes, amparada com roteiro específico. Depois, foi realizada a observação desses ambientes formativos com o roteiro de observação ajustado (APÊNDICE XIII).

Em seguida, a realização do Grupo Focal (que ocorreu de forma *online* em virtude do isolamento social decorrente da Covid 19) teve como convidados representantes dos participantes no Programa e que se vinculam à IES.

Na sequência, foi aplicado o questionário (APÊNDICE XVIII) para as equipes do PRP/Capes de três IES públicas participantes da pesquisa. Essa aplicação foi feita pelo *google forms*, de forma *online*, também em decorrência da Pandemia e de todos os percalços advindos com ela.

No dizer de Minayo (2010, p. 17), “embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação. Ou seja, nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática.”

Assim, acreditamos que a pesquisa é a melhor forma de investigar um assunto que está em pauta e que parece não ter ainda encontrado uma solução a contento, como os problemas relacionados à formação de professores de educação básica e as Políticas Públicas que as orientam.

Tivemos a intenção de compreender – de forma crítica – os documentos oficiais do Ministério de Educação e da Capes no que concerne às Políticas Públicas Educacionais (PPE) e, em especial, as orientações para o PRP/Capes. Além disso, fizemos revisão bibliográfica sobre os temas das Políticas Públicas Educacionais, com um olhar sobre a unidade teoria e prática, da formação de professores, dos estágios curriculares e de ações em IES que tratam da relação entre a IES e a escola básica.

Como ancoragem teórica, utilizamos alguns conceitos como os desenvolvidos por Vázquez (2011) que conceitua a unidade teoria e prática como um princípio fundamental para a compreensão da relação entre o pensamento e a ação humana, devendo a teoria e a prática serem entendidas como elementos complementares e indissociáveis e não como esferas distintas e separadas.

Pimenta (2006, 2011), ao discutir a formação de professores e pedagogos a partir da unidade teoria e prática e a relação que existe com as atividades de estágio curricular, especialmente com base na análise de estágio em curso nos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério – CEFAMs –, também se faz fundamental no processo de análise.

Seguindo com a preocupação de Pimenta (2006, 2011) sobre a formação humana e profissional daquele que pretende ser professor, Nóvoa (1995, 2003, 2011) trata do processo de profissionalização dos professores, tendo como foco que a atividade e a experiência, por si só, não formam ninguém a não ser que estejam inseridas num contexto de reflexão para, assim, poderem ser transformadas em material de formação. O autor afirma ser necessário, para a formação do professor, o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional. Não adianta termos um dos aspectos desenvolvidos sem que os outros caminhem juntos. É preciso a formação do ser integral.

Freire (1996, 1978) fala sobre o papel humanizador do professor, desenvolvendo consciência crítica que leve à transformação da realidade histórica em que se insere, entendida como prática social, lembrando que isso se dá entremeada de tensões. A dialogicidade é essencial nessa perspectiva, desde que o diálogo se dê num ato de criação e recriação e embasado numa relação horizontal de confiança. Além disso, apresenta os saberes necessários à prática educativa, reforçando que não há como ser professor sem ser pesquisador.

Zeichner (1995, 2008), juntamente com Diniz-Pereira (2005) e Saul (2014), também contribuem com suas ideias sobre a formação de professores voltada para a transformação e a justiça social. Além de tratar da necessidade de o professor pesquisar a sua própria prática e reconhecer as teorias que embasam essas práticas, percebendo quais são as teorias que dão suporte à prática. Há também ênfase na necessidade de ampliação das vozes dos professores e da colaboração entre escola e universidade, sempre buscando a emancipação profissional e justiça social.

Isso pode ser confirmado na afirmação de Hargreaves (1999), que trata da colaboração e da colegialidade, uma vez que essas apresentam-se como estratégias proveitosas para promover o desenvolvimento do corpo docente. O professor, comprometido com o aperfeiçoamento contínuo, a reflexão crítica e o empoderamento para a ação, está “aberto” para trabalhar de forma colaborativa, o que faz com que haja um avanço nas relações envolvidas nos processos educacionais.

Gomes e Gomes e outros (2011, 2013, 2015) auxiliam com fundamentação importante por meio das experiências relatadas na “Série Cadernos de Residência Pedagógica”, fruto de uma experiência do Programa de Residência Pedagógica na Universidade Federal de São Paulo (Unifesp – *campus* Guarulhos): O Programa de Residência Pedagógica – naquela instituição – apresenta uma iniciativa para a

construção de espaços de estudos que busquem a unidade teoria e prática, ao mesmo tempo em que integram escola e universidade, isto é, a formação inicial e o exercício profissional da docência. Além disso, apresenta-se como estágio curricular supervisionado, por poder utilizar, entre outros recursos, as situações reais das escolas, uma vez que os Residentes ficam imersos em um ambiente profissional. Outras iniciativas de Residência Pedagógica como o Colégio Pedro II no Rio de Janeiro – ligado à Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) – são aqui trazidas para contextualizar e compreender as iniciativas de formação e de imersão profissional de professores e as eventuais diferenças dos Programas.

Programas como o PRP/Capes podem ser vistos como uma alternativa para fortalecer a formação em nível superior em cursos de Licenciatura, uma vez que é possível perceber as conexões que se constroem entre os saberes presentes nas IES e os encontrados nas unidades escolares. A troca de experiências com o professor em exercício na educação básica (preceptor) pode e deve enriquecer (ao nosso ver) a formação do futuro profissional em educação (residente), além de ter de se valorizar a realidade vivenciada *in loco* nas escolas públicas de ensino fundamental. Por outro lado, a visão de futuros professores pode ajudar na busca por formas alternativas na condução do processo de aprendizagem, que levam a uma facilitação desse processo.

Ao refletirmos a respeito de alguns pensamentos de Freire (1987), como a visão de que o homem não pode ser encarado como depósito de conteúdos, mas como um ser com consciência de si e da sua relação com mundo e é essa a relação a ser cultivada tanto nos cursos de formação de professores ou programas a eles relacionados quanto nas escolas de educação básica.

O professor aprende por meio de práticas educativas e isso se torna mais claro quando esse fazer docente está voltado ao princípio de ação-reflexão-ação, instaurando um sistema de trocas, de comunicação e de um (re)elaborar experiências. Essas experiências trocadas e vividas pelo professor em formação favorecem a obtenção dos meios adequados à melhoria da qualidade da ação pedagógica e do desempenho do aluno.

Não se pode esquecer que o ato de ensinar/aprender é pleno de desafios, resistências, frustrações, êxitos, alegrias e os momentos de pesquisa e de reflexão incentivados por essas interações propiciam ao profissional de educação a possibilidade de assumir uma postura científica, considerando e reavaliando os

procedimentos teóricos e metodológicos na busca por um fazer pedagógico mais consistente que garanta o direito à educação de crianças e jovens em escola públicas, lembrando sempre que é um caminhar, portanto, sujeito a mudanças no percurso.

Resta verificar se o PRP/Capes será um novo aliado na formação dos professores das IES, professores em formação, auxiliando em uma melhor qualificação na sua futura atuação profissional, ou tornar-se-á mais um Programa com lacunas institucionais que impedem o verdadeiro avanço dos processos formativos, tanto por parte dos futuros professores, quanto por parte dos estudantes da educação básica.

Além de Introdução e Conclusão, o presente texto está organizado em quatro capítulos. No primeiro capítulo, apresentamos uma breve definição de Políticas Públicas, destacando a especificidade da área da Educação e, em especial, das Políticas de Indução do governo federal apresentamos a revisão bibliográfica feita para subsidiar a pesquisa, além de apresentar alguns desafios que se fazem presentes para professores iniciantes e experientes.

No segundo capítulo, o foco passou a ser o estágio supervisionado em cursos de Licenciatura, em especial, em sua relação com o PRP/Capes, procurando tratar dos limites e possibilidades advindas com o programa – também numa perspectiva de unidade teoria e prática.

Já no terceiro capítulo, detalhamos o percurso metodológico quanto ao tipo de pesquisa, sujeitos envolvidos, os procedimentos e cuidados éticos tomados ao longo do processo, os instrumentos escolhidos e utilizados durante a pesquisa, além da forma de análise dos dados coletados.

No quarto capítulo, apresentamos o processo de implementação do PRP/Capes na IES pesquisada, verificando as possibilidades de unidade teoria e prática, identificando (nos limites do trabalho de campo produzido) os achados que nos levaram a responder à pergunta de pesquisa.

Importante destacar que o planejamento inicial da pesquisa precisou ser alterado, pois, após as observações feitas em campo, a realização dos Grupos Focais com sujeitos participantes do PRP/Capes da IES e escolas-campo estudadas (prevista para ser realizado em 2020) teve de ser alterada – de presencial para on-line – devido ao não funcionamento presencial da IES e das escolas campo pesquisadas, em decorrência da pandemia da Covid 19, o que implicou dificuldades de tempo para os contatos e a realização do Grupo Focal *online* (realizado) e sua

continuidade, do próprio contato com as IES Públicas, além de sequelas que permaneceram com a própria pesquisadora, que contraiu o vírus duas vezes, apesar de todo o cuidado que teve.

I POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

O capítulo objetiva apresentar um entendimento das Políticas Públicas Educacionais e, para tanto, traz, inicialmente, um panorama geral a respeito de Políticas Públicas, segundo alguns teóricos, a fim de que, na sequência, seja adentrado ao campo educacional, assim como a atual Política Nacional de Formação de Professores, com destaque para o PRP/Capes, de acordo com o Edital Capes nº 6/2018 – Residência Pedagógica – Retificação II e discutidos alguns desafios, em especial, relacionados à teoria e à prática. Uma revisão bibliográfica, com a finalidade de identificar o que se produziu a respeito dos assuntos tratados neste capítulo, e no próximo também, é aqui apresentada.

O que são Políticas Públicas? Vários autores discutem e apresentam conceitualizações a respeito do termo. Cremos ser pertinente uma definição, neste momento, ligada ao Direito, portanto, no dizer de Bucci (2006, p. 39),

Política pública é o programa de ação governamental que resulta de um processo ou conjunto de processos juridicamente regulados – processo eleitoral, processo de planejamento, processo de governo, processo orçamentário, processo legislativo, processo administrativo, processo judicial – visando coordenar os meios à disposição do Estado e as atividades privadas, para a realização de objetivos socialmente relevantes e politicamente determinados.

A autora reforça a ideia de que tais Políticas devem ter objetivos definidos, tendo em vista uma seleção por prioridades, o que nos faz refletir a respeito do que pode ser considerada uma prioridade e de qual é o ponto de vista levado em consideração. Isso será discutido durante a pesquisa.

Se a Política Pública é uma ação governamental, o acréscimo do termo “Educativa” leva-nos a um direcionamento quanto a essas ações. Elas estariam, assim, ligadas, de forma geral, ao campo escolar e ao que o envolve. Daí o elo que se estabelece com os Programas de Formação de Professores.

Uma preocupação que é importante permear as discussões quanto às Políticas Públicas Educacionais diz respeito ao entendimento de quais são os verdadeiros sujeitos envolvidos no processo educacional e qual é o fim pretendido. Enquanto isso não estiver claro e não for entendido como uma prioridade, independentemente dos políticos ou partidos que estiverem no comando da nação, países subdesenvolvidos

(ou em desenvolvimento) como o Brasil sofrerão ingerências internas e externas de organismos internacionais que, na verdade, não conhecem a realidade local e estão preocupados apenas com a dimensão econômica. Por exemplo, as avaliações em larga escala, em vigor há muito tempo, não conseguem, na maioria dos casos, promover melhorias no processo educacional e, especialmente, nas relações ensino-aprendizagem.

De acordo com Gomes (2019) e comungamos com essa ideia, o entendimento de uma Política Pública Educacional deve partir do envolvimento direto e da integração dos vários setores da sociedade e do governo relacionados aos temas educacionais e sociais prioritários, pois eles são os sujeitos no e do processo educacional.

No percurso histórico da Educação no Brasil, podemos perceber uma série de contradições exploradas por autores como Saviani (1997) que nos mostram a trajetória desde o final do século XIX, que vai de uma política mais conservadora, passando pela ampliação da escolaridade obrigatória e a democratização da gestão, por exemplo. O que fica claro são os avanços e retrocessos (estes mais presentes do que aqueles), acrescidos da descontinuidade nas Políticas e Programas, o que, no dizer de Cunha (1997), é devido a três fatores distintos: o eleitorismo, o experimentalismo pedagógico e o voluntarismo ideológico. Isso torna mais clara a necessidade de Políticas de Estado (não dependente de quem cumpre o mandato, uma vez que é uma política estabelecida) e não simplesmente Políticas de Governo (transitórias e dependentes de quem está cumprindo o mandato).

1.1 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E POLÍTICAS DE INDUÇÃO

O Brasil constitui-se de uma república federativa. Trata-se de uma federação de Estados, conhecida como federalismo, instituída na Constituição de 1891, como forma de governo baseada na divisão territorial da autoridade política, na qual existem unidades constitutivas com um governo geral. Todas têm poderes delegados pelo povo por meio de uma constituição e com poder de legislar, administrar e tributar os cidadãos que os elegeram diretamente (SOUZA, 2005).

Numa tentativa de descentralizar e garantir autonomia aos entes federados (o que existia de forma parcial no período do Império, uma vez que com o Ato Adicional

de 1834, ao mesmo tempo que centralizou o poder na forma de um único regente, com mandato de quatro anos, descentralizou em mesma medida por meio das assembleias provinciais, aumentando os poderes dos presidentes de província, que se tornaram as principais autoridades locais), a República Brasileira procurou transferir responsabilidades para os Estados, dentre elas a Educação e isso ficou explícito na Constituição de 1891 em seu art. 34 quando deixa ver a competência da União, com relação à Educação, apenas no que tange ao Distrito Federal.

Tal situação perpetuou-se ao longo do tempo e, com essa transferência de responsabilidade da organização do sistema educacional para os Estados, acabou por induzir a um atendimento diferenciado. Oliveira e Sousa (2010) apontam dois modelos: um no Sul e Sudeste, no qual os Estados assumiram a responsabilidade pelo atendimento educacional, e outro no Norte e Nordeste, no qual os Estados não tiveram a mesma postura e acabaram por deixar a cargo dos municípios tal tarefa. Os Estados considerados com maior poder aquisitivo assumiram a responsabilidade pela oferta e encaminhamento ao atendimento educacional, enquanto aqueles menos favorecidos financeiramente repassaram aos municípios, também sem recursos, tal encargo. Esse fato intensificou-se, posto que a descentralização de responsabilidade não foi acompanhada de uma divisão de recursos e a estrutura tributária manteve-se inalterada.

Na década de 1980, no contexto de redemocratização brasileira e, conseqüentemente, com as reivindicações de movimentos sociais, a participação da sociedade civil na gestão e acompanhamento de Políticas Públicas tornou-se uma exigência constitucional e, por isso, teve de ser prevista na legislação a existência de Políticas Públicas (LAVALLE, 2011). Diferentes modelos de arranjos participativos foram implementados nos diversos níveis da federação, uma vez que, pela participação da sociedade, se ensejava uma maior integração em busca da consolidação da democracia no Brasil e de um Estado Social, com capacidade de garantir os direitos básicos da população.

Uma das formas de garantir a participação da sociedade civil nas ações do Estado é por meio de Conselhos, Fóruns etc. relacionados às Políticas Públicas. Essa participação, exigência da legislação brasileira na gestão de políticas públicas e a legislação federal, pode induzir à criação de órgãos dessa natureza em Estados e Municípios. Embora essa requisição esteja ancorada em legislação, deve-se destacar a desigualdade na forma como os Conselhos, por exemplo, difundem-se nos

municípios brasileiros, dependendo do contexto e dos cenários das Políticas às quais estejam ligadas.

A União não pode gerir diretamente todos os programas e sistemas de Políticas Públicas, mas, por meio de lei federal, exige a criação de Conselhos para desempenhar função importante na gestão de políticas públicas, o que leva a induzir Estados e Municípios a criá-los, visando ao acesso a sistemas ou programas que tenham alcance nacional (LAVALLE; BARONE, 2015). Destacamos que a previsão de competência para a gestão de recursos financeiros é o principal fator de indução da criação de Conselhos Municipais. No entanto, a ausência de definição clara a respeito das competências desses Conselhos Municipais na elaboração das Políticas de Educação acaba por comprometer o poder de influência deles sobre a definição, operacionalização e avaliação de Políticas Públicas.

Quando se refere às Políticas Educacionais, nota-se que somente em algumas situações esses Conselhos têm alguma forma de regulamentação. Podemos exemplificar com a Lei Federal nº 9.424 de 24 de dezembro de 1996 que previa a criação de Conselhos para gerir o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). Um dos focos deste Fundo era estabelecer um parâmetro mais “justo” de distribuição de recursos para a educação, uma vez que se utilizou como medida um valor comum de gasto por aluno em cada estado e estabeleceu-se um mecanismo de redistribuição que retirava recursos de quem atendia relativamente menos e direcionava-os para quem atendia mais. O FUNDEF foi substituído, posteriormente, pelo FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação). Ximenes (2014) reforça a ideia de que essas são Políticas Públicas que apresentam suporte constitucional e estrutura jurídica e que acabam por vincular todos os entes federados. No caso do FUNDEB, só recentemente houve a regulamentação, por meio da Lei Federal nº 14.113 de 25 de dezembro de 2020 (BRASIL, 2020a), o que envolveu debates acalorados no Congresso Nacional e a explicitação dos projetos na área do financiamento da Educação.

Se levarmos em consideração as modificações feitas a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso (de 1995 a 2002), podemos perceber que há um movimento de instituir novos mecanismos de indução de políticas utilizado pelo governo federal. Dentre eles, destacamos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), com o estabelecimento de currículos mínimos nacionais. Esses, mesmo não

obrigatórios, passaram a orientar a organização pedagógica das escolas, considerados nas avaliações em larga escala e na orientação aos livros didáticos, distribuídos nas escolas públicas do país. Os sistemas de avaliação adotados pelos vários governos, os quais não são escopo deste estudo, acabam tornando-se instrumentos que propiciam a indução de Políticas e controle de segmentos avaliados. Dessa forma, consegue-se obter um controle sobre o sistema educacional ou o que se julga ser o resultado esperado sem que, diretamente, sejam responsabilizados por possíveis insucesso na gestão direta do processo (OLIVEIRA; SOUSA, 2010).

De maneira geral, as Políticas advindas do nível federal geram políticas locais e induzem formas de gestão da educação e das escolas, porém, como elas estão ligadas a programas educacionais que muitas vezes são descontínuos, provocam outro problema normalmente relacionados à saúde financeira, isso porque os programas dependem de aporte de recursos do governo federal, uma vez que algumas localidades não conseguem arcar com os custos.

Tal condição justifica-se pelo problema crônico brasileiro que diz respeito à má distribuição de renda, promovendo maior desigualdade social que apresenta, como algumas de suas principais causas, segundo relatório da Organização das Nações Unidas (ONU) em 2020, falta de educação de qualidade, política fiscal injusta, baixos salários, além de dificuldade de acesso aos serviços básicos de saúde, transporte público e saneamento básico.

A escola pública e o sistema educacional no Brasil foram utilizados, ao longo de sua história, para inúmeros fins que não os especificamente educacionais. Ao fazer um retrospecto da sucessão de governos do período de ditadura civil-militar até os dias de hoje, podemos verificar as diversas marcas deixadas por cada um deles. Com as trocas de governo (em todas as esferas governamentais); cada um quer deixar a sua “marca” na educação e em alguns outros setores considerados estratégicos, na maioria das vezes não havendo a preocupação com a ideia de continuidade ou com os reais efeitos que esse processo de descontinuidade ou subuso do sistema pode provocar.

Nesse processo, por exemplo, durante a gestão do Governo Fernando Henrique Cardoso, a Educação passou a ser vista como a responsável pela melhoria de condição de vida e possível eliminação da pobreza, com consequências sobre o papel da escola e a atuação de quem a compunha. Os pais e a comunidade foram chamados a fiscalizar o que lá acontecia na busca por melhores resultados. Podemos

discutir o que se entende por melhores resultados: seria o ensino-aprendizagem desenvolvido de forma cartorial, sem autonomia e sem reflexão? Aquele esperado nos exames de larga escala? Seria o que prepara para o convívio em sociedade com respeito e humanidade?

Encontramos indícios para essa resposta ao ressaltar que as mudanças propostas estavam ligadas, à época, ao cenário econômico e às exigências de organismos internacionais e suas orientações aos países subdesenvolvidos (ALGEBAILLE, 2009).

Mudanças econômicas promovem modificações de comportamento nas pessoas e, conseqüentemente, acabam interferindo na educação (políticas, processos, visão, encaminhamentos...).

Segundo Algebaile (2009), há uma associação entre as mudanças econômicas e as alterações na condição de vida dos sujeitos que participam da escola pública, o que propicia novos debates a respeito da adequação de projetos educativos frente às novas realidades social e econômica em constante mutação, pois, invariavelmente, tais projetos dependem de recursos governamentais.

Portanto, é uma inquietação constante por parte dos educadores que haja uma preocupação com a continuidade dos programas e que estes passem a ser encarados como Programas de Estado e não Programas de Governo. No dizer de Algebaile (2009, p. 309-10),

O “transformismo” desses programas se expressava, essencialmente, no sentido que os mesmos vieram a adquirir no contexto de reorientação da política social brasileira, tendo em vista que, no Brasil, longe de se constituírem como política focalizada para cobrir lacunas, reconstituindo patamares favoráveis a alguma integração socioeconômica, se tornaram uma espécie de dissimulação do abandono de qualquer perspectiva de enfrentamento das desigualdades, constituindo o aprofundamento e a consolidação de uma via especial de “ação” do Estado para os pobres.

O que seriam então Políticas de Estado e Políticas de Governo? - antes precisamos definir “estado” e “governo”.

Para Hofling (2001, p. 31),

É possível se considerar Estado como o conjunto de instituições permanentes – como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente – que possibilitam a ação do governo; e Governo, como o conjunto de

programas e projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros) propõe para a sociedade como um todo, configurando-se a orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período.

No dizer de Bucci (2006), essas Políticas podem ser diferenciadas segundo dois aspectos: temporal e formal. Se a política supera os limites de mandatos políticos ou tem previsão na lei, é considerada Política de Estado, do contrário será Política de Governo.

Podemos, então, afirmar que, ao definir Políticas de Estado, estamos referindo-nos a ações que perpassam o tempo e as pessoas envolvidas. Para tanto, não deveria haver preocupação com autopromoção de pessoas e governos e sim com a sociedade como um todo.

Quando se trata de Políticas de Governo, em geral, há vinculações a partidos políticos e aos sujeitos eleitos e responsáveis por tais políticas. Esse é o maior problema das continuidades de Programas, pois essa associação faz com que, ao termos partidos diferentes assumindo determinados postos, haja alteração das políticas, independentemente dos seus benefícios, para que não fique com a “marca” do partido que o antecedeu. Não é nossa pretensão aqui defender ou propagar a falta de liberdade de expressão, de escolha ou de alternância no “poder”. Nossa preocupação dá-se na medida em que “alguns políticos” esquecem que estão naquela função postos pelo povo e para servi-lo e acabam por atender a interesses próprios ou partidários. A alternância de poder é benéfica em muitos sentidos e colabora com o processo democrático.

Em outras palavras, as Políticas de Governo podem ser entendidas ou classificadas como uma “orientação” circunstancial e, por vezes, passageiras, atreladas a um partido político e, por isso, estão normalmente associadas a um desejo de um governo específico, em uma conjuntura precisa, que podem ter uma limitação temporal. A Política de Estado, por sua vez, possui um caráter mais permanente ou sistêmico que deve transcender escolhas de ocasião ou desafios momentâneos pensando no bem comum ou no que alguns costumam chamar de “vontade nacional”.

Dessa forma, ao tratar de Políticas Públicas Educacionais, precisamos vislumbrar, no caso específico do Brasil, políticas que são prementes à nação, mas que, ao mesmo tempo, sejam adequadas às necessidades locais. Isso deve ser

estendido às Políticas de Formação de Professores, que se inter-relacionam com as Políticas Educacionais.

Nesse aspecto André (2012) insiste que devem existir normas gerais que gerarão políticas locais que atendam às especificidades regionais e locais, diminuindo o risco, dessa forma, de ações que possam ser descontínuas ou não atender aos propósitos.

Esse estudo de André (2012) é um importante referencial para a análise de políticas voltadas aos professores iniciantes, trazendo dados que não se limitam ao cenário nacional, mas que ampliam com experiências de programas da América Latina e de outros países, em especial com citação do Relatório “Professores são importantes: atraindo desenvolvendo e retendo professores eficazes”, que foi publicado em 2006 pela Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2006).

A perspectiva de programas para professores iniciantes que visem à inserção na vida acadêmica com alguma forma de mentoria de professores experientes e que tenham um acompanhamento a longo prazo (inclusive depois do ingresso efetivo na vida profissional) é um dos pontos levantados no estudo.

1.2 A CAPES E AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONHECENDO O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Tendo em vista a necessidade cada vez mais premente de debates e presença efetiva de ações a respeito da formação de professores para a educação básica (em especial a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/EN nº 9.394/96 – e de todas as políticas decorrentes desse processo), percebe-se a tentativa de vários governos de propor Políticas Públicas que visem aprimorar a formação dos professores, em especial, os professores dos anos iniciais do ensino fundamental.

A formação de professores de educação básica é organizada, hoje, por documentos legais (como o parágrafo 1º do artigo 211 da Constituição Federal, a referida Lei nº 9.394/96 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, além do Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016, que dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica) que buscam articular e sustentar

uma Política Nacional, na tentativa de atender a um padrão mínimo de qualidade de ensino.

O Decreto Federal nº 8.752/16, por exemplo, explicita que um dos princípios desta política é a colaboração constante e articulada entre o Ministério da Educação, as instituições formadoras e os sistemas e redes de ensino para o alcance dos objetivos propostos. Percebemos, a partir da leitura dos documentos, que a rede pública é priorizada enquanto instituição formadora, demonstrando, dessa forma, uma concepção diferenciada quanto à Política nacional de formação do professor, no sentido de trabalhar com a tríade ensino, pesquisa e extensão, em prol da melhoria da qualidade na formação do professor. Isso é corroborado por uma inserção feita na LDB/EN, a partir da Lei nº 13.174/2015 (BRASIL, 2015a), em seu Capítulo IV, art. 43, que trata das finalidades da educação superior, Inciso VIII “atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares” (BRASIL, 2020b, p. 33).

Nesse processo, é importante destacar que a partir de 2007, por meio da Lei Federal nº 11.502/2007 (BRASIL, 2007a), a Capes passou a induzir e a fomentar a formação inicial e continuada de professores para a Educação Básica, além de coordenar o padrão do Sistema Nacional de Pós-Graduação brasileiro. Essa atribuição foi consolidada pelo Decreto Federal nº 8.752/16 (BRASIL, 2016a), que dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica e com isso as formas de incentivo para a formação de profissionais para atuar na educação básica, como a promoção de Programas de Iniciação à Docência e concessão de bolsas a estudantes de Licenciatura nas IES. O objetivo desses programas deveria ser a articulação entre as IES e as escolas públicas de educação básica num processo de facilitação e colaboração nas atividades de ensino-aprendizagem, com previsão de articulação entre teoria e prática.

A Capes, como forma de atender a essa nova disposição do Decreto, criou duas diretorias: a de Educação Básica Presencial (DEB) e a de Educação a Distância (DED) que, em especial, com ações coordenadas com o lançamento do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica, em 28 de maio de 2009, iniciaram uma série de cursos gratuitos de Licenciatura bem como de programas. Assim, com menos de dois anos de mudança em sua estrutura, foram implementados

diversos programas e isso tem relação com o momento político que estávamos vivendo (segundo mandato do governo Lula – 2003 a 2010) em que havia um olhar diferenciado para a educação.

Apesar de alguns programas estarem encerrados atualmente, foram importantes para a constituição dessa nova fase da Capes e mesmo não sendo foco desta pesquisa merecem menção como o Prodocência (Programa de Consolidação das Licenciaturas que tinha como objetivo apoiar o estudo e o desenvolvimento de novas formas de organização curricular para a formação de professores nas Instituições Públicas de Ensino Superior, além da criação de estratégias para o aperfeiçoamento de professores das licenciaturas), Novos Talentos (objetivava a realização de atividades extracurriculares para professores e alunos da educação básica, visando à melhoria do ensino de Ciências nas escolas públicas, por meio da aproximação de cursos de graduação e pós-graduação das escolas públicas, contemplando o currículo da educação básica e articulando-o com perspectivas educacionais, científicas, culturais, sociais ou econômicas, contribuindo para enriquecer a formação dos professores e alunos da educação básica), Observatório da Educação – Obeduc (visava promover a articulação entre cursos de pós-graduação, licenciaturas e escolas de educação básica, além de estimular a produção acadêmica e a formação de recursos pós-graduados, em nível de mestrado e doutorado) e o Life – Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores (visava selecionar propostas que tinham por objetivo a criação de Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores. Esses laboratórios – instalados em Instituições Públicas de Ensino Superior – eram destinados a promover a interação entre diferentes cursos de formação de professores como uma forma de incentivo para o desenvolvimento de metodologias voltadas para, por exemplo, inovação das práticas pedagógicas e formação de caráter interdisciplinar a estudantes de licenciatura).

Por outro lado, ainda temos Programas em vigência como o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor (visa induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para profissionais do magistério que estejam no exercício da docência na rede pública de educação básica e que não possuam a formação específica na área em que atuam em sala de aula, formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/EN. Ademais, promovem a articulação entre as instituições formadoras e as Secretarias de

Educação para o atendimento das necessidades de formação dos professores, contribuindo para o alcance da meta 15 do PNE, oferecendo aos professores em serviço na rede pública oportunidade de acesso à Formação específica de nível superior, em curso de Licenciatura na área de conhecimento em que atuam entre outros objetivos), o Programa de Desenvolvimento Profissional de Professores da Educação Básica no Canadá (objetiva promover a formação contínua de professores em efetivo exercício nas escolas públicas, que realizarão curso de aperfeiçoamento, com duração de oito semanas, promovido pelo *Colleges and Institutes Canada – CICan* com aprendizagem centrada no aluno e na gestão de sala de aula com aulas de inglês básico. É um Programa conjunto entre a Diretoria de Relações Internacionais – DRI e a Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB e que teve o último edital em 2020), o Programa de Desenvolvimento de Profissionais da Educação Básica na Irlanda (visa promover a capacitação dos profissionais que atuam na direção, coordenação ou supervisão pedagógica das escolas de educação básica das redes pública ou privada sem fins lucrativos e nos colégios militares que ofertam educação básica, por meio da realização de curso de especialização em educação no Mary Immaculate College, em Limerick, Irlanda, buscando, além do aprimoramento em língua inglesa, o desenvolvimento de habilidades em liderança e gestão pedagógica. Também é um Programa conjunto entre a Diretoria de Relações Internacionais – DRI e a Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB, mas teve o último edital em 2019), o Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores de Língua Inglesa nos Estados Unidos – PDPI (objetiva capacitar professores de língua inglesa, que estejam em efetivo exercício nas escolas públicas de educação básica, oferecendo curso intensivo de seis semanas em universidade nos Estados Unidos por meio do fortalecimento do domínio das quatro habilidades linguísticas - compreender, falar, ler e escrever em inglês -, da imersão no cotidiano de um país de língua inglesa, ampliando sua capacidade de contextualização histórica e cultural no ensino do idioma e do compartilhamento de metodologias de ensino, aprendizagem e avaliação que estimulem o aperfeiçoamento do processo ensino/aprendizagem. O último edital foi suspenso em 2020 devido à Covid 19), o Programa de Fomento à Formação de Professores da Educação Básica – ProF Licenciatura (visa fomentar, nas IES brasileiras, a formação de professores para a educação básica e a melhoria da qualidade da formação nos cursos de licenciatura e consiste no apoio à realização das atividades dos projetos aprovados

pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID – e pelo Programa de Residência Pedagógica – PRP – da Capes, por meio da concessão de recursos de custeio às instituições, a serem destinados às atividades estabelecidas no projeto institucional que envolvam os licenciandos participantes do projeto e o acompanhamento das suas atividades, nas escolas, pelos coordenadores, docentes orientadores, supervisores e preceptores).

Consideramos, para efeito da presente pesquisa, dois programas que representam sobremaneira as formas escolhidas para fomentar e induzir a formação inicial e continuada de professores para a Educação Básica: o Programa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID (vigente a partir de 2013) – e o Programa de Residência Pedagógica – PRP (com edital lançado em 28 de fevereiro de 2018 com a Portaria Capes nº 06). No contexto político do ano de 2018 (pós-golpe que levou ao *impeachment* da Presidente Dilma Rousseff) de austeridade fiscal e redução de gastos públicos, o montante de recursos destinados ao PIBID até então foi dividido com o recém-criado PRP/Capes, não representando, na prática, aumento de recursos, mas a diversificação de suas finalidades. Ou seja, houve um realinhamento que se deu à custa de uma divisão das bolsas em virtude de um quadro de ajuste fiscal e de cortes de verbas federais para a área da Educação, impostos pela Proposta de Emenda Constitucional nº 95/2016, e que ficou conhecida como a PEC do Teto de Gastos Públicos (BRASIL, 2016b).

O PIBID foi criado como uma forma de possibilitar aos acadêmicos em formação a aproximação e a iniciação à docência nas escolas, tendo em vista a busca e o aprimoramento docente, uma vez que se trata de uma Política de indução; um mecanismo institucional criado pelo governo para favorecer Políticas de formação de professores, propiciando a ida de estudantes de Licenciatura para escolas públicas.

Os objetivos do PIBID foram regulamentados, inicialmente, pela Portaria Federal nº 96, de 18 de julho de 2013 (BRASIL, 2013), em seu quarto artigo (Seção II: Dos Objetivos), mostrando que é prerrogativa do Programa promover a articulação entre a educação superior (a partir do contato com os diversos cursos de Licenciatura), escolas de Educação Básica e os sistemas de ensino estaduais e municipais. Isso é feito por meio da oferta de bolsas de Iniciação à Docência, oferecidas aos alunos de cursos presenciais que se dediquem à docência em escolas públicas (denominadas escolas-campo) e que, depois de formados, possam se comprometer verdadeiramente com o exercício do magistério na rede pública. Essa é uma forma de

promover um primeiro encontro entre os futuros professores e as salas de aula da rede pública, buscando unir as Secretarias de Educação e as IES em favor da melhoria da qualidade do ensino nas escolas públicas. O incentivo à carreira do Magistério é, então, uma das propostas do PIBID (BRASIL, 2018a).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura (BRASIL, 2006), em seu artigo 6º, tratam de como deve ser constituído o curso de Pedagogia, desde os núcleos básicos, passando por um núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos voltado às áreas de atuação profissional priorizadas pelo Projeto Pedagógico das IES, chegando a um núcleo de estudos integradores que proporcionará enriquecimento curricular, sem se perder de vista o respeito que se deve ter pela diversidade nacional e a autonomia pedagógica.

Por sua vez, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Letras trazem em seu artigo 2º as normativas para a elaboração do Projeto Pedagógico do curso como perfil, competências e habilidades a serem desenvolvidas, conteúdos básicos e de formação profissional, estruturação do curso e forma de avaliação (BRASIL, 2002). A discussão a respeito do tipo de formação esperada para um licenciado em Letras acontece no Parecer CNE/CES nº 492/2021, que também trata das Diretrizes para o curso de Letras e no qual apresenta-se, por exemplo, a necessidade de ampliação do currículo, visto que “deve ser concebido como construção cultural que propicie a aquisição do saber de forma articulada” (BRASIL, 2001, p. 29), visando a uma formação que, além dos conhecimentos concernentes diretamente à própria área, também auxilie na formação integral e no olhar multidisciplinar.

A proposta do PRP/Capes tangencia alguns desses temas, uma vez que busca parceria entre IES e escola pública de educação básica, propõe a discussão de currículo (infelizmente, assumindo uma postura de obrigatoriedade de uso da BNCC sem uma proposta de discussão do que está posto), amplia a possibilidade de imersão dos licenciandos em escola pública com orientação e coorientação de professores experientes, além de propor a reformulação do estágio curricular supervisionado, por exemplo.

O fato de Programas como PIBID e PRP/Capes propiciarem uma aproximação entre IES e escola pública numa proposta de melhoria de qualidade do ensino e construção de espaço de ação-reflexão-ação, de imersão e de contato com a realidade e o campo profissional, procurando qualificar os sujeitos envolvidos nesse processo, busca um diferencial de formação tanto para os licenciandos, quanto para

os professores das escolas públicas que os recebem, estabelecendo, assim, uma relação entre a formação inicial e a formação contínua dos professores.

Consideramos importante reforçar que a participação nesses Programas não é obrigatória para as IES, portanto, não tem oferta universal e isso pode gerar diferenças nos processos educacionais propostos pelas diferentes IES que mantêm cursos de Licenciatura. E, mesmo para as IES que aderirem aos Programas, não há como garantir Bolsas e espaço formativo para todos os licenciandos. No caso específico do PRP/Capes, ainda que o Edital Capes nº 6/2018 – Residência Pedagógica – Retificação II, por exemplo, preveja também a participação de estudantes voluntários (na proporção de vinte e quatro estudantes com Bolsa e mais seis estudantes sem Bolsa, por agrupamento, nas escolas-campo), coloca a dimensão da não universalidade do Programa e de favorecer a compreensão de que se trata de uma atividade menor que pode, inclusive, não ser reconhecida com uma ajuda de custo (que é, na realidade o valor das Bolsas oferecidas pela Capes). Isso seria verdadeiro para outras áreas profissionais?

O mesmo acontece para os professores das escolas-campo, chamados de ‘professores-preceptores’, que são responsáveis pela coformação desses residentes, visto que também há uma limitação quanto ao número de participantes. Cada professor preceptor fica responsável por oito residentes. Essa não abrangência pode ser encarada como um ponto de crítica ao Programa e de diferencial formativo na realidade das escolas.

Afinal, se a busca é pela melhoria na formação dos profissionais docentes que integrarão os quadros das escolas públicas, numa parceria com as IES, fica uma lacuna a ser preenchida a partir do momento em que nem todos os licenciandos terão a possibilidade de viver a experiência de imersão profissional nas escolas, podendo discutir e aliar teoria e prática. Acreditamos que é na unidade teoria e prática que podem ser percebidas as fragilidades dos cursos de formação dos profissionais de educação, proporcionando mudanças.

É imprescindível lembrar que o fazer docente, a prática em si, é de suma importância para o desenvolvimento do profissional, mas, sem que esteja aliado à teoria, pode gerar problemas, da mesma forma que somente a teoria estudada não forma profissionais competentes e aptos para a profissão. Precisa-se, assim, tanto da teoria quanto da prática. O que percebemos é que, na maioria dos cursos de Licenciatura, a parte teórica do currículo ainda prevalece sobre a prática, mesmo nos

espaços em que a discussão das práticas pedagógicas deveria ser o foco, como o caso do estágio curricular supervisionado. O estágio curricular supervisionado é mencionado no Edital Capes nº 6/2018 – Residência Pedagógica – Retificação II (BRASIL, 2018b, p. 3), no item 4.3, subitem III, que trata dos requisitos para a participação das Instituições de Ensino Superior – IES, “III. Comprometer-se em reconhecer a Residência Pedagógica para efeito de cumprimento do estágio curricular supervisionado”.

Outro fator importante nesse processo de formação dos professores é o de que é necessário conhecer a realidade do estudante para que possa haver mudança e transformação. Faz-se cada vez mais urgente o conhecimento da realidade que o discente traz para a sala de aula.

Para que seja possível a construção de conhecimentos, urge aliar a reflexão a respeito da aprendizagem com as experiências adquiridas, pois, segundo Becker (1993, p. 25),

O conhecimento não é dado nem na bagagem hereditária nem nas estruturas dos objetos: é construído, na sua forma e no seu conteúdo, por um processo de interação radical entre o sujeito e o meio, processo ativado pela ação do sujeito, mas de forma nenhuma independente da estimulação do meio. O que se quer dizer é que o meio, por si só, não constitui estímulo. E o sujeito, por si só, não se constitui sujeito sem mediação do meio; meio físico e social. É nesta direção que vai a concepção piagetiana de aprendizagem: sem aprendizagem o desenvolvimento é bloqueado, mas só a aprendizagem não faz o desenvolvimento. O desenvolvimento é a condição prévia da aprendizagem; a aprendizagem, por sua vez, é a condição do avanço do desenvolvimento.

Um dos objetivos pretendidos pelo PRP/Capes é proporcionar uma valorização do Magistério, possibilitando ao graduando um contato mais próximo com a realidade escolar, preparando-o para o futuro campo de atuação, numa perspectiva de atuação diferenciada, ao mesmo tempo em que ajuda no amadurecimento do licenciando ao longo de sua formação, uma vez que a proposta busca inseri-lo, inclusive com a possibilidade de validação de parte do estágio curricular supervisionado (se as IES assim o aprovarem), nas escolas públicas de educação básica, como forma de ampliar o conhecimento prático-profissional, além de procurar propiciar uma qualidade na própria atuação, também podendo trabalhar conceitos como, no dizer do edital, articulação entre teoria e prática.

Também é proposta deste Programa gerar um diálogo mais amplo entre educação básica e educação superior no sentido de diminuir a distância existente entre essas duas esferas educacionais. Entendemos que deve haver uma maior interação entre a escola e as IES formadoras de professores, uma vez que na escola o campo para a pesquisa e aprimoramento no que diz respeito à função do professor faz-se mais abrangente devido à diversidade que ali existe e acontece, além da realidade e possibilidade da imersão profissional, que aproxima e traz veracidade à política educativa da escola.

Um caminho que nos parece propositivo para o desenvolvimento de pesquisas visando à formação de professores e à melhoria nas escolas públicas é percorrer a pesquisa da escola à IES, buscando verificar quais as reais necessidades formativas das escolas públicas para que, por meio de teorias, chegue-se à prática ou, ainda, a partir das práticas presentes na escola, entender e discutir quais as teorias que as orientam. Essa crença está respaldada em Silva Junior (2015) que afirma a necessidade de constituirmos a escola como um espaço de formação de professores; para tanto precisamos quebrar paradigmas de que apenas nas universidades, IES e cursos que os professores formam-se. É no chão da escola, no cotidiano, problematizando e refletindo sobre a realidade escolar que o professor forma-se. Tal proposta de formação assume a prática docente como prática social, com isso ocorre um movimento dialético de reflexão, para uma ação transformadora na realidade.

Não se pode esquecer que o foco é a atuação e a melhoria da qualidade de ensino na escola, percebendo o cotidiano escolar, o meio em que as crianças e os jovens estão inseridos e as possíveis formas de atuação docente, visando ao avanço de todo o processo educacional. A unidade teoria e prática, a nosso ver, seria o mote que impulsiona o olhar para a mudança. E o ambiente educacional é parte fundamental desse contexto, conforme já posto no capítulo IV, art. 43 da LDB/EN nº 9.394/96 (BRASIL, 2020b), ao tratar das finalidades da educação superior.

Nóvoa (2003) enfatiza a importância do papel da Universidade para a formação dos professores, no entanto, reforça que é essencial para o professor a experiência e a reflexão que se adquire apenas na escola. Daí entendermos que apenas os debates feitos nas IES não conseguem atingir com eficiência o que só pode ser proporcionado em um ambiente de imersão profissional. A experiência *in loco* traz à formação um diferencial que precisa ser aprofundado.

A reflexão a respeito do ambiente escolar e as experiências vividas nesse espaço são parte integrante de todo esse processo e o PRP/Capes, por estar inserido em uma Política Pública diretamente voltada para o apoio aos estudantes do ensino superior ingressantes em cursos de Licenciatura, parece ter como uma de suas principais contribuições a formação inicial de professores com estímulo à docência das diferentes áreas do conhecimento. O que se deseja investigar é até que ponto tais programas refletem melhorias em todo esse processo.

Um diferencial no que diz respeito ao PRP/Capes é o fato de o licenciando, chamado de 'Residente', já ter cursado o mínimo de 50% do curso ou, então, estar cursando o 5º período, conforme mostra o item 5.1 do Edital Capes nº 6/2018 – Residência Pedagógica – Retificação II. Tal indicador pode ser um dificultador para a formação das equipes que deverão atender ao Edital que pede uma constância de dezoito meses, uma vez que a maioria dos cursos de Licenciatura, no ano de implementação do Programa (2018/2019), ainda não se adequou à nova Diretriz Curricular Nacional (DCN) de Formação inicial e Contínua de Professores do Conselho Nacional de Educação - Resolução nº 2/2015 (BRASIL, 2015b) que amplia a carga horária mínima dos cursos de Licenciatura de 2.800 para 3.200 horas, com integralização em oito semestres ou quatro anos. No momento (2023), essa Resolução foi revogada e está em vigor a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019). Em linhas gerais, não houve alteração quanto à carga horária, no entanto, há uma crítica à atual resolução por retomar os princípios de uma escola conteudista, aliada ao que vem proposto pela própria BNCC.

Segundo o Edital Capes nº 6/2018 – Residência Pedagógica – Retificação II, o PRP/Capes será constituído por subprojetos ligados aos cursos de Licenciatura especificados no próprio edital (item 4.2), seguindo a seguinte especificação, inclusive ligada à concessão de bolsas: um Coordenador Institucional do PRP/Capes (responsável institucional pela condução de todos os subprojetos); um docente Orientador (professor da IES e que esteja ligado ao curso de licenciatura do subprojeto) estando a ele ligados três Preceptores (professores das escolas-campo – escolas dos municípios que participarão do PRP e que terão sob sua tutela os licenciandos); cada Preceptor será responsável por oito Residentes bolsistas (alunos dos cursos de licenciatura das IES ligados ao subprojeto) e mais dois Residentes Voluntários (não bolsista) (BRASIL, 2018b).

Outro fator relevante diz respeito à duração do Programa e à distribuição de sua carga horária, tendo em vista que deverão ser totalizadas 440 horas, distribuídas de forma a fazer com que haja a ambientação na escola (60 horas), o processo efetivo de imersão (320 horas) e o período para elaboração de relatório e a socialização de atividades (60 horas), com duração de 18 meses (BRASIL, 2018b).

Pensar na formação integral do discente de Licenciatura é parte imprescindível, lembrando que essa formação deve ocorrer em um *continuum* que, de acordo com Lima (2001, p. 17), é “mediadora de conhecimento crítico-reflexivo entre o trabalho do professor e o seu desenvolvimento profissional, podendo, dessa forma, estar no horizonte da emancipação humana, dentro das contradições da sociedade capitalista”. Isso pode levar a transformações das condições sociais e de ensino, tendo em vista o estímulo à produção de pesquisas individuais e coletivas sobre a educação e o próprio fazer docente.

Teoria e prática entendidas aqui como um todo, são produzidas na dinâmica da evolução humana, num determinado tempo e contexto, sem sobreposições, mas considerando a reciprocidade e a dinamicidade presentes no seu processo (PIMENTA, 2011).

1.3 CONHECENDO AS ORIGENS DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Temos ciência de que a ideia de Residência Pedagógica, com o registro de “residência docente”, já havia aparecido na Resolução nº 2/15, do Conselho Nacional de Educação (CNE), citado no Art. 12, Inciso III, alínea a (BRASIL, 2015b), como um critério a ser adotado pelas IES nos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC), tendo em vista experiências já existentes no país, apesar de não serem mencionadas ou indicadas como referência.

O Decreto Federal nº 8.752/16, que trata da formação de profissionais da Educação, em seu artigo terceiro, inciso VIII, menciona a Residência como forma de prática pedagógica e a garantia de seu desenvolvimento faz parte dos objetivos da Política Nacional de Formação de Professores que, até o momento, não se concretizou, ou seja, “assegurar que os cursos de Licenciatura contemplem carga horária de formação geral, formação na área do saber e formação pedagógica

específica, de **forma a garantir o campo de prática inclusive por meio de residência pedagógica** (BRASIL, 2016a, grifo nosso).

Essas informações levaram-nos a buscar as origens do termo “residência” no contexto educacional e, em um retrospecto histórico e cronológico, encontramos a primeira referência no Projeto de Lei do Senado (PLS) nº 227/2007 apresentado pelo Senador Marco Maciel, que propunha o acréscimo de dispositivos à Lei Federal nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/EN (BRASIL, 2020b), visando à inclusão de parágrafo único ao art. 65 que previa o oferecimento de residência educacional, com duração mínima de 800 horas, bolsas de estudos para os docentes habilitados em educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental em etapa ulterior de formação (BRASIL, 2007b) e acréscimo a essa lei do artigo 87-A prevendo, passados dois anos de vigência do cumprimento do art. 65, a obrigatoriedade do certificado de aprovação na residência educacional para atuação do professor nos dois anos iniciais do ensino fundamental. O público-alvo era o Curso de Pedagogia e apresentava como justificativa a crise da formação de professores no país para atuar, em especial nos anos iniciais do ensino fundamental, na fase de alfabetização. Também já fazia constar na justificativa a preocupação com o estágio e sua insuficiência também apontando para a relação com a prática.

Verificamos que mais dois PLS foram apresentados com a mesma temática. Em 2012, o senador Blairo Maggi propôs o PLS nº 284 (BRASIL, 2012a), que seguia os mesmos termos da proposta do senador Marco Maciel, excetuando a obrigatoriedade do certificado de aprovação na Residência e em 2014 o Senador Ricardo Ferraço apresentou o PLS nº 6/2014 (BRASIL, 2014a), que também propunha alteração ao artigo 65 da Lei nº 9.394/96 para instituir a residência docente na educação básica com a inclusão do art. 65-A prevendo a residência docente, com duração de 2.000 horas, em etapa ulterior de formação docente para a educação básica, além da proposta de inclusão do Inciso IX ao art. 70 da Lei 9.394/96, referente aos recursos financeiros, para tratar do financiamento do Programa de Residência Docente com concessão de bolsas de estudos para residentes e docentes supervisores e coordenadores.

Os três PLS apresentados, apesar de variarem em suas denominações (Residência educacional no PLS nº 227/2007 – Senador Marco Maciel, Residência pedagógica no PLS nº 284/2012 – Senador Blairo Maggi e Residência docente no PLS nº 6/2014 – Senador Ricardo Ferraço), tinham o propósito de alterar o art. 65 da

Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 2020b). No entanto, nenhum deles conseguiu efetivar o que se propunha, nem mesmo os dois últimos que chegaram a ser encaminhados à Câmara dos Deputados Federais, tornando-se o Projeto de Lei nº 7.552, de 2014 (Apensado: PL nº 5.054/2016), gerando, por sua vez, um “Substitutivo ao Projeto de Lei nº 7.552, de 2014 (Apensado: PL nº 5.054/2016) (BRASIL, 2018c). Nele foi proposta a ampliação da possibilidade de Residência Pedagógica a todos os níveis de formação de professores (incluindo os formados em cursos de nível médio de magistério), elevação à categoria de Lei do Programa de Residência Pedagógica da Capes, manutenção da Residência Pedagógica em nível de pós-graduação, deixando claro que esta é facultativa e não seria um impeditivo para exercer a profissão, entretanto ficaria mantida a exigência de acesso à Residência aos concluintes de curso superior de licenciatura para a docência nos três anos últimos que precedem a realização da Residência.

Por esse breve histórico, percebemos que, originalmente, se pensou em “residência” como etapa ulterior à formação, mas foram ocorrendo mudanças, prova maior disso é a experiência do Programa Residência Pedagógica da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) – *campus* Guarulhos – que em 2007 (mesmo ano do PL de Marco Maciel), em uma mudança do Projeto Político Pedagógico (PPC) do curso de Pedagogia, na busca por inovar a prática usual do estágio supervisionado, iniciou o processo para implantação do Programa ao longo do curso de graduação. Outras instituições como o Programa de Residência Docente, fomentado pela Capes, na Universidade Federal do Rio de Janeiro e na Universidade Federal de Minas Gerais adotaram formas similares, porém como forma de especialização (Pós-graduação *lato sensu*).

Investigar e conhecer as diferentes experiências dos Programas de Residência Pedagógica auxilia-nos quanto à compreensão das possibilidades que a Residência, como imersão profissional e relação orgânica de IES e escolas-campo de educação básica, proporciona para a formação de professores,

1.4 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA: BANCO DE TESES DA CAPES

Iniciamos o processo de revisão bibliográfica, buscando, no período de 2013 a 2018, teses e dissertações e artigos, no Banco de Teses da Capes a fim de identificarmos as principais referências e observarmos o diferencial da pesquisa.

A partir de análise feita tendo em vista o material encontrado, elaboramos quadros apresentados no Apêndice I (p. 178) nos quais são elencadas as principais conclusões dentre outros itens.

Iniciamos a pesquisa com a palavra-chave Políticas Públicas Educacionais pelo acesso ao Banco de Tese da Capes, sem a distinção entre dissertação e teses, uma vez que esse critério de diferenciação não nos pareceu pertinente para o objetivo pretendido.

Antes de colocarmos algum tipo de filtro, obtivemos um total de 142.473 textos, o que nos pareceu um número de produções bastante expressivo. Objetivando refinar nossa busca, aplicamos alguns filtros como a delimitação em “Educação” como área de conhecimento, área de concentração, área de avaliação, nome do programa e indicação ano a ano (2018 a 2013), sem distinguir o tipo (dissertação e tese). Na sequência, passamos à leitura dos resumos como forma de identificar os textos que poderiam contribuir para a nossa pesquisa. Ao fazer isso, elaboramos, concomitantemente, os quadros que apresentamos no Apêndice I.

Esse mesmo procedimento foi mantido com todas as palavras-chaves e em todos os anos pesquisados, por isso não mais repetiremos a sistemática estabelecida e trataremos apenas nos diferenciais.

Nos quinze textos selecionados, percebemos um número considerável de trabalhos relacionados ao PIBID e mesmo ao estágio supervisionado. Os estudos centraram-se nas iniciativas de Política Públicas Educacionais fazendo um paralelo entre o que acontece, por vezes, pontualmente em algumas IES, indicando avanços e retrocessos advindos desse tipo de programa.

Situação similar aconteceu com a busca pela palavra-chave Política Nacional de Formação de Professores. De um total inicial de 1.145.762, número muito alto de produções, encontramos 27 textos que de alguma maneira correlacionamos com nossa pesquisa e novamente tivemos muitos trabalhos falando do PIBID e de estágio, atrelando a uma perspectiva de professor iniciante e fomentando a formação do professor crítico, reflexivo, autônomo. Também apareceram os estudos que tratam

das experiências do Programa de Residência da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp – *campus* Guarulhos) e do Colégio Pedro II, vinculado à Universidade Estadual do Rio de Janeiro; este último como pós-graduação. Essas experiências, indubitavelmente, são pertinentes para o entendimento do que acontece no PRP/Capes.

Ao pesquisarmos a terceira palavra-chave no Banco de teses da Capes, Unidade teoria e prática na formação de professores, num primeiro momento foram listados 1.146.050 entre teses e dissertações. Novamente um número elevado o que nos levou a perceber que é um assunto relevante a ser pesquisado. Os dados mostraram-nos, no entanto, que não houve acréscimo de pesquisa nessa linha nos últimos anos o que pode sinalizar, apesar do nível elevado, que não há um crescente interesse na temática.

Vale assinalar que algumas dissertações e teses apareceram como referência a mais de uma palavra-chave e nós escolhemos como critério apresentá-la(s) na primeira vez em que foi(ram) mencionada(s).

Ao fazermos a pesquisa com a palavra-chave Estágio Curricular Supervisionado, encontramos, antes dos filtros, um total de 24.328 estudos feitos. Essa mesma temática já havia aparecido, de maneira indireta, associada a outras palavras-chave, uma vez que guarda estreita relação com o foco de formação de professores. Muitos dos trabalhos estavam relacionados às diversas áreas das licenciaturas e novamente encontramos um número elevado de pesquisas atrelados às ciências exatas, o que não é relevante para a pesquisa em andamento, mas nos faz pensar em quem está produzindo e pensando acerca do assunto.

Entendemos que o baixo número de pesquisas destacadas não se refere à falta de trabalhos ou a não relevância deles, mas, como já mencionado, ao entrelaçamento que existe entre os assuntos e, por isso, alguns já apareceram em outras rubricas.

Ao final do levantamento feito nesta etapa, por palavra-chave, sistematizamos os dados encontrados conforme apresentado no quadro a seguir:

Quadro 1: Banco de teses da Capes

Ano	Políticas públicas educacionais		Política nacional de formação de professores		Unidade teoria e prática na formação de professores		Estágio curricular supervisionado	
	Total	Seleção	Total	Seleção	Total	Seleção	Total	Seleção
2018	1029	1	2044	7	2045	0	280	0
2017	1061	7	2111	5	2113	2	279	2
2016	1001	2	2045	5	2045	1	251	1
2015	981	3	2047	1	2047	1	223	1
2014	944	2	1976	4	1976	1	215	1
2013	941	0	1905	5	1906	0	200	0
Total	5.957	15	12.128	27	12.132	5	1.448	5

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de dados de pesquisas realizadas no Banco de Teses da Capes (<https://catalogodeteses.capes.gov.br/>)

Num segundo momento, passamos ao levantamento bibliográfico no Portal de Periódico da Capes com o descritor Residência Pedagógica, buscando publicações entre 2018 e 2020. Chegamos a trinta e cinco artigos e após leitura de resumo, selecionamos cinco que de alguma forma estavam relacionados com nossa pesquisa.

Diferentemente das dissertações e teses, optamos por trazer, brevemente, após a apresentação do quadro com informações básicas dos artigos, um breve descritivo do que consideramos relevante para a pesquisa.

Quadro 2: Artigos no Portal de Periódicos da Capes

Autor(es)	Título	Ano	Periódico
Osmar Hélio Alves Araújo; Elcimar Simão Martins	Estágio curricular supervisionado como práxis: algumas perguntas e possíveis respostas	2020	Reflexão e Ação
Renata Monteiro da Costa; Paula Patrícia Barbosa Ventura	Contribuições do Programa Residência Pedagógica para a formação inicial de Licenciandos em Matemática	2020	Research, Society and Development
Ana Paula Moreira; Marinez Meneghello Passos	Para licenciandos em Matemática participantes do Programa Residência Pedagógica o que é formação de professores?	2020	Revista Docência do Ensino Superior
Francisco Ariel dos Santos Silva; Glauciana Alves Teles; José Raymundo Figueiredo Lins Jr	O Programa Residência Pedagógica e a formação inicial dos professores de Geografia	2020	Revista GEOTemas
Jorge Henrique de Lima Monteiro; Leonardo Cordeiro de Queiroz; Ana Luíza Barbosa Anversa; Vânia de Fátima Matias de Souza	O Programa Residência Pedagógica: dialética entre a teoria e a prática	2020	HOLOS

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de dados de pesquisas realizadas no Portal de Periódicos da Capes (<https://www-periodicos-capes-gov-br.ezl.periodicos.capes.gov.br/>)

Araújo e Martins (2020), por meio de análise documental, debateram o Edital do PRP/Capes de 2018, problematizando o estágio e o fato de atender apenas a uma pequena parcela de licenciandos, questionando até que ponto isso promove uma experiência reflexiva e crítica do espaço escolar.

Costa e Ventura (2020), a partir de questionários, buscaram verificar quais as contribuições do PRP/Capes para a formação inicial de estudantes de Matemática e com isso tiveram como resultados o apontamento da importância do trabalho realizado de forma colaborativa, assim como o entendimento da docência como um processo contínuo.

Já Moreira e Passos (2020), por meio de entrevistas feitas com residentes de Matemática participantes do PRP/Capes, intentaram compreender a atribuição de sentido dada à formação de professores, tendo como alguns dos achados a importância das vivências para o progresso pessoal e aprendizados adquiridos, assim como as reflexões e questionamentos que foram suscitados, reforçando que o processo de formação de professores, além de ser contínuo, exige uma visão crítica e reflexiva.

Por sua vez, Silva, Teles e Lins Júnior (2020) apresentaram a experiência de residentes da Universidade Estadual Vale do Acaraú – do subprojeto de Geografia – em 2018, relacionada a três escolas-campo. Além de contextualizar brevemente tanto a formação docente de Geografia no Brasil quanto o PRP/Capes, os autores apresentam como o programa contribuiu para o processo de formação docente.

Monteiro, Queiroz, Anversa e Souza (2020), por relatos de experiência dos residentes, buscaram analisar quais as contribuições do PRP/Capes para o processo formativo dos estudantes de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá, constatando que os residentes ficaram satisfeitos em participar do programa, uma vez que este propiciou um real conhecimento do ambiente escolar, além de tornar possível uma práxis pedagógica formativa a partir da parceria IES e escola-campo.

1.4.1 Revisão Bibliográfica: observações

No processo de revisão bibliográfica, constatamos que há muitas produções que tratam tanto da “Política Nacional de Formação de Professores” como da “unidade teoria e prática na formação de professores”. No entanto, como o foco da nossa

pesquisa é um programa que teve início efetivo no segundo semestre de 2018, ainda há poucas publicações a respeito. Em contrapartida, temos a Residência Pedagógica sendo estudada em dois outros contextos: em graduação, na Universidade Federal de São Paulo (Unifesp – *campus* Guarulhos) e em pós-graduação *lato sensu*, no Colégio Pedro II, vinculado à Universidade Federal do Rio de Janeiro com egressos de cursos de licenciatura.

Entendemos que, mesmo a experiência do Colégio Pedro II sendo significativa, apresenta uma realidade diferenciada, uma vez que não está tratando do processo de formação em nível superior de professores, mas de estudantes já licenciados, o que foge do nosso objeto de pesquisa.

Já a experiência do curso de Pedagogia da Unifesp – *campus* Guarulhos, por acontecer em nível de graduação, na forma de um estágio supervisionado diferenciado, a partir de Acordo de Cooperação Técnica (ACT) firmado com escolas públicas de educação básica localizadas no município de Guarulhos e que se dispõem a participar do programa sem que haja imposições, guarda maior semelhança com o que é proposto no PRP/Capes, o que não significa um entrelaçamento entre as propostas.

Ao tratar especificamente do PRP/Capes, verificamos que, devido ao pouco tempo de vigência do programa, ainda não há um número elevado de pesquisas. No entanto, tendo em vista a pluralidade de sujeitos e instituições envolvidos, a riqueza de olhares instiga a reflexões diversas, propiciando visões multifacetadas.

Sobre o diferencial da presente pesquisa, temos de ter em mente o fato de acompanharmos o processo de implementação do PRP/Capes em uma IES isolada (que não é uma universidade e sim Faculdade), mas sem perder a perspectiva de que já existiam programas no formato de imersão profissional e de ações colaborativas com escolas de educação básica. O que precisa ser observado, além da unidade teoria e prática, foco principal da nossa pesquisa, são outros temas que são suscitados a partir do momento em que percebemos que existem outras referências de Residência Pedagógica e até que ponto elas foram ou não observadas em sua plenitude (visto que há estudos feitos em virtude da consolidação desses programas nas referidas instituições). O que se nota nos documentos orientadores do PRP/Capes é que não há nenhuma menção a experiências anteriores de Residência Pedagógica no país, como se representasse uma novidade inaugurada pelo governo federal, por meio da Capes.

Outro aspecto observado a partir do levantamento feito é o de que, apesar de unidade teoria e prática aparecer inicialmente em muitos trabalhos, ao refinarmos a pesquisa, verificamos que os estudos estão muito ligados às áreas de ciências exatas, o que nos trouxe uma surpresa. Dessa forma, estudos precisam ser feitos no sentido de abranger outras áreas e esta pesquisa já busca, em dada medida, esse olhar ampliado, uma vez que se volta aos cursos de Letras e Pedagogia, pertencentes à área de ciências humanas.

Consideramos que acompanhar a implementação do PRP/Capes em uma IES isolada (Faculdade), atrelando a isso o acompanhamento em escola-campo, ouvindo os participantes diretos no programa, por meio de Grupos Focais, contribuiu para verificar a contribuição do PRP/Capes sobre a unidade teoria e prática em cursos de Licenciatura, acrescido do contraponto com o que acontece em IES públicas, que também aderiram ao programa, visto pela perspectiva das respostas obtidas por questionários *online*.

Assim, ao tratar do detalhamento do PRP/Capes, entendendo-o como parte de uma Política Pública Educacional, iniciamos o percurso para tratar de outro foco da pesquisa que é a unidade teoria e prática, discutida no próximo capítulo. Mas antes pensamos ser pertinente traçar um pequeno paralelo entre o que vem a ser professor iniciante e professor experiente, pensando no binômio residente-preceptor.

1.5 PROFESSORES INICIANTE E PROFESSORES EXPERIENTES: RELAÇÃO A SER CONSTRUÍDA

É função dos cursos de Licenciatura buscar a formação de professores/profissionais em nível superior para a docência desde a educação infantil, passando pelos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental (AIFEF), até o ensino médio, formando-os para atuar em diferentes modalidades e níveis de ensino e/ou nas demais áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Todavia, Vaillant (s/d) alerta-nos para o estado deficitário da formação docente e da formação de formadores. Há uma carência de políticas destes últimos, uma vez que os responsáveis por as elaborar tendem a associar os problemas de formação aos ingressantes na profissão, aliados a problemas institucionais com currículos deficitários. Hoje, com as grandes empresas que dominam a área educacional, quer

seja com seus cursos de ensino superior, quer seja com sistemas apostilados, por exemplo, vemos uma massificação de currículos que não mais buscam a formação integral do ser, ou seja, as influências mercadológicas acabam imperando sobre as necessidades de formação do ser autônomo, reflexivo de que tanto se fala em educação e tão necessário para a formação de uma nação realmente desenvolvida. Como formar professores com essa concepção?

Estranhamente, as políticas e reformas educativas exigem uma transformação no processo educacional de maneira rápida, a curto prazo, mas não associam tais mudanças a um docente que, na realidade, não está formado. Esse docente “ideal”: (no nosso modo de entender: crítico, reflexivo, autônomo) está em processo, pois mudar concepções, crenças, não acontece rapidamente. E de forma alguma podemos culpabilizar o professor por esse processo, uma vez que o ser humano está sempre em processo de construção e reconstrução e no caso específico do professor, que trata com assuntos tão diversos, situações tão peculiares e pessoas tão diferentes, tal processo deve ser considerado com mais acuidade.

Vaillant (2015), em um de seus estudos, diz que as formas tradicionais de ensinar não atingem os objetivos pretendidos pela educação, pois a sociedade e, principalmente, os estudantes mudaram, no entanto, a organização do ensino e as condições dos professores mantêm-se praticamente estagnadas. Por isso ela defende a profissionalização dos docentes, reforçada pelo entendimento de existência de condições de trabalho adequadas, formação de qualidade e, também, administração institucional e avaliação docente que fortaleçam a prática docente.

Formação de formadores é um assunto pouco explorado, com escassa bibliografia pedagógica, mas que deve ser considerado na nossa discussão tendo em vista que são os professores formadores que farão todo o processo desde a concepção até a execução no PRP/Capes na IES.

Não podemos cair na armadilha de acreditar que, para ensinar, basta conhecer o conteúdo, uma crença muito divulgada, segundo Vaillant (s/d), e que desconsidera a complexa arte de ensinar.

Hoje, cada vez mais, percebe-se a necessidade de haver unidade entre teoria e prática, em especial para os cursos de Licenciatura. Ademais, uma maior integração entre os docentes e os territórios em que os estudantes estão inseridos, em busca de uma educação que vá além da aprendizagem de certos conteúdos, seria importante para a melhoria no ensino e para a formação de professores.

Tendo em vista problemas de formação de professores, muitas vezes por não haver vínculos entre as IES e os territórios em que estão inseridas as escolas, nota-se a necessidade de repensar as Políticas Públicas de formação de professores, bem como a relação a ser estabelecida entre as escolas e as IES. Acredita-se, no senso comum, que apenas aliando os vários agentes envolvidos no processo de educação é que serão obtidos novos resultados educacionais, porém sabemos que as mudanças em Educação são lentas e de compreensão e operacionalização complexas.

Por isso a relevância de se analisar a implementação de um Programa desde o seu início, verificando a sua forma de organização institucional em uma IES, por parte da coordenação institucional e dos docentes orientadores da IBS (em parceria com a Secretaria de Educação de São Vicente), além do compromisso dos professores preceptores das escolas envolvidas e se pode, realmente, levar a uma prática consciente que não reflita um saber pronto que se apresenta, muitas vezes, pela prática entendida como a reprodução de atividades, sem que haja qualquer ligação com a escola/classe. Conforme afirma Gomes (2015, p. 204),

Tornar-se professor supõe considerar os saberes invisíveis desenvolvidos ao longo do percurso formativo do professor, que apresentam impacto na trajetória docente e, sobretudo, nas práticas pedagógicas, tanto ou mais do que saberes apreendidos nos cursos de formação. Aprender a ser professor envolve, portanto, um processo de formação e de aprendizagem profissional (grifo do autor).

Alguns desafios impõem-se na relação entre os professores iniciantes e experientes, que extrapolam a unidade teoria e prática, uma vez que esbarra na própria concepção do que é ser professor.

Sobre a identidade do profissional docente, recorremos a Garcia (2009, 2010) para quem essa identidade é um processo evolutivo que está relacionado às formas como cada um interpreta e reinterpreta a si e aos outros com base nas experiências vivenciadas. Isso é construído ao longo da carreira docente, recebendo influência do entorno, em especial da escola, das reformas pelas quais o sistema educacional passa e dos contextos políticos. Além disso, não pode ser entendido como algo “dado”, ensinado, mas atrelado a crenças e experiências vivenciadas que precisam ser dialogadas e debatidas. Lembrando que as influências para a constituição dessa identidade abrangem aspectos pessoais, sociais e cognitivos.

Uma característica interessante para essa construção identitária diz respeito às formas de ser/estar na carreira docente, pois, se por um lado essa construção tem por base o individual e o coletivo, a ascensão do professor na carreira dá-se em um caminho individual, com atividades que invariavelmente o tiram da sala de aula.

O papel do professor é sempre muito importante quando se fala em escola, no entanto, é essencial ressaltar que há uma diferença entre o que se entende pela ideia do professor como centro no processo de construção de qualidade (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2001). O professor não é o centro; ele coordena ações que vêm de demandas várias, externas e internas à escola, o qual, por sua vez, integra todos os envolvidos, necessitando de uma equipe formada e atuante para pensar todo o procedimento que envolve a escola/sala de aula e seu funcionamento.

As situações vivenciadas nas escolas por professores e alunos demandam o engajamento entre todos os envolvidos no processo educacional para que seja possível vencer dificuldades e atingir os objetivos educacionais de formação do ser integral que vão muito além da aprendizagem de conteúdos específicos de forma sistematizada. Ninguém deveria esperar que a escola seja o local em que o estudante vai para aprender apenas os conteúdos de Português, Matemática, Ciências, História, Geografia ou qualquer outro componente curricular que forme o currículo em cada um dos anos do Ensino Fundamental e Médio. A escola é lugar de socialização, reflexão, troca, isso para falar somente algumas de suas funções adicionais a do ensino de conteúdos.

Assim, não é possível pensar em trabalhar em escola e pela escola sem considerar a dimensão da colaboração. Para tanto, apoiamos-nos em Hargreaves (1999) que entende a colaboração e a colegialidade como estratégias para o desenvolvimento do professor, uma vez que auxiliam na formação que transcende a reflexão pessoal para, de forma colegiada, aprender uns com os outros.

Ao tratar da colegialidade, há críticas quando ela se dá de forma artificial, tendo em vista que é regulada administrativamente, o que acaba, muitas vezes, trazendo imposições para o trabalho em conjunto, além de fixar tempo e espaço. Se a marcação de local e tempo por um lado favorece uma das grandes queixas dos professores quanto, principalmente, à falta de tempo para que possam se reunir e, de forma colaborativa, contribuir uns com os outros para o processo de formação e desenvolvimento de projetos, por exemplo, por outro lado traz uma restrição que leva ao controle. E esse aspecto nem sempre é positivo...

A integração entre os sujeitos que precisam pensar em formas de intervenção facilitadoras das metas pretendidas e expressas no Projeto Político Pedagógico (PPP) de cada escola é condição preponderante para a condução do processo educacional pretendido. O PPP é de responsabilidade de todos na escola e para pensá-lo e construí-lo é imprescindível, além do envolvimento de todos, refletir sobre as necessidades daquela comunidade em que a escola está inserida para planejar, desenvolver e propor intervenções na escola e, por vezes, no entorno e que reflitam no comprometimento na/com a sociedade.

Para isso, é necessária a formação de equipes escolares que não “se desmontem” ao final de cada ano. No caso do Programa de Residência Pedagógica, por ser um programa de imersão e ter como um dos enfoques munir os licenciandos envolvidos no projeto de condições plenas para o fortalecimento da sua formação, a formação de equipes comprometidas com a comunidade, engajadas com o que foi proposto no PPP da escola e, principalmente, com os alunos, apresenta-se como um diferencial.

Esse cenário ideal nem sempre é encontrado e o grupo escolar fica responsável pela escola a cada ano no trabalho de consolidação de metas que busquem qualidade de ensino para a formação de alunos que reflitam e possam atuar, primeiramente, na sua comunidade e depois na sociedade como um todo. Essa é, na maioria das vezes, uma verdadeira batalha travada ano a ano por não haver políticas específicas que garantam a permanência dos professores nas escolas, seja por desinteresse por parte de quem deveria pensar nessa manutenção, seja por, justamente, ser do interesse de alguns não ter equipes consolidadas e fortes que possam reivindicar, criticar, refletir, buscar...

De forma análoga, as IES, em especial nos cursos de Licenciatura, carecem de equipes formadas, pois engajamento similar é esperado do grupo que irá trabalhar com a formação de professores.

O trabalho desenvolvido com os licenciandos busca na investigação formas de levar à formação integral. Essa associação, que demanda tempo, organização, reflexão, intervenção, está pautada nas ideias de colaboração (HARGREAVES, 1999), daí a necessidade de se colocar em prática trabalhos que tenham foco ora no individual ora no coletivo, mas sempre buscando uma aprendizagem aprofundada.

Segundo Josso (2003, p. 163-4),

A investigação só avança se houver aprendizagens e formulação por cada um do seu interesse (ou dos seus interesses) de conhecimento. A formação tem lugar quando a investigação enriquece o olhar de descobertas sobre si mesmo, de novas perspectivas, e mesmo de tomadas de consciência, de temáticas criadoras ou de dialécticas activas ou/e quando a investigação permitiu uma ou várias aprendizagens conscientemente aprofundadas.

Os momentos vivenciados no estágio, por exemplo, trazem situações práticas para discussão que levam à reflexão, com bases teóricas. Isso é o esperado em algumas das reuniões de supervisão do PRP/Capes e, se possível, em integração com os demais licenciandos que, por motivos diversos, não puderam participar do Projeto.

Então, tanto nas escolas de educação básica como nas IES é necessária a criação e condições estruturais para a existência de reuniões, isto é, deve ter, de acordo com Oliveira-Formosinho e Formosinho (2001, p. 238),

- 1) a criação de um espaço de partilha de conhecimentos e experiências;
- 2) a organização de linhas de intervenção favorecedoras da continuidade e congruência de acções nos principais contextos de vida da criança (jardim de infância e família);
- 3) a monitorização contínua do processo de intervenção, identificando necessidades, ganhos e perdas.

Mais uma vez, reforça-se a ideia de que é pela colaboração, que pode ser favorecida por “encontros” determinados institucionalmente, tendo como parceiros pais e demais membros da comunidade (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2001), que se geram mudanças no processo organizacional.

Novamente, esbarramos no desafio da criação de estrutura para o favorecimento da colaboração entre os envolvidos no processo educativo que envolve tanto os legisladores quanto a escola, uma vez que “o planeamento de resultados eficaz e colaborativo não pode ser deixado ao acaso, e a iniciativa do professor não pode ser vista como um ornamento dispensável por reformadores preocupados com o orçamento” (HARGREAVES *et al.*, 2002. p. 45).

Essa discussão precisa ser aprofundada nas escolas para que os momentos destinados ao compartilhamento de experiências, de formação continuada não se tornem momentos de “passar recados”, mas sim de reflexão e de estudo, objetivo primeiro de um encontro de professores numa perspectiva de construção coletiva.

Neste capítulo, começamos o percurso para melhor detalhar o PRP/Capes, entendendo-o como parte de uma Política Pública Educacional, inserida numa Política Nacional de Formação de Professor, mesmo que de caráter não universal, em que se propõem, pelo processo de imersão, iniciar os licenciandos (residentes) na vida profissional, auxiliando-os em dada maneira no processo de construção da identidade profissional a partir do momento em que individual e coletivamente precisam refletir a respeito do que e do como construir suas práticas pedagógicas. Além disso, buscamos apresentar os diferenciais da pesquisa, para, assim, no próximo capítulo, darmos início à discussão a respeito da unidade teoria e prática.

II UNIDADE TEORIA E PRÁTICA E O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM CURSOS DE LICENCIATURA: O PRP/CAPES

Este capítulo trata da unidade teoria e prática em uma abordagem que vai da visão dicotômica à visão de unidade, na intenção de evidenciar como isso acontece ou é proposto em ações de Estágio Curricular Supervisionado em cursos de Licenciatura nas IES e estabelecendo relações com o que é proposto no PRP/Capes.

O tema da unidade teoria e prática supõe tratar antes dos conceitos de teoria e de prática. Essa temática não é objeto de preocupação apenas dos educadores, uma vez que afeta diferentes áreas do conhecimento, por estar presente no decorrer da história do pensamento humano.

2.1 UNIDADE TEORIA E PRÁTICA: AFINAL O QUE SIGNIFICA?

Um importante referencial para tratar do assunto é nos apresentado por Vázquez em *Filosofia da práxis*, que, ao longo dos anos, desde sua tese até as diversas reedições pelas quais a obra passou, traz para nós uma discussão aprofundada e interessante.

Vázquez (2011) em seus estudos mostra-nos em Marx um pensamento sistêmico da história e como tal vislumbra as realidades sociais como totalidades; dessa forma, encara que, ao se alterar uma das partes, modifica-se o todo. Há, portanto, vínculos sendo estabelecidos entre todas as partes.

Assim, temos um sistema de vínculos que se retroalimenta e precisa ser visto em sua lógica interna, uma vez que há normas que o determina, mesmo que de forma heterogênea, por vezes incoerente, o que provoca uma certa dinâmica nas sociedades e que as tornam diferentes entre si e sem permanecerem estáveis.

Na tentativa de entender o rompimento da estabilidade ou pretensa estabilidade e compreender os processos evolutivos pelos quais as sociedades passam, é preciso entender a história e as novas ordens que são estabelecidas e, muitas vezes, as análises feitas a partir de cortes sincrônicos não permitem essa visão mais ampla que a diacronia favorece.

As pessoas e seus comportamentos mudam e com isso se alteram as formas de ver a sociedade.

Konder (2018) traz a discussão de que Engels desde 1844 já tratava da mudança das sociedades, em especial na Europa, com a Revolução Industrial. Com isso, também ocorreram alterações na maneira de ver a ciência, antes um campo restrito aos denominados cientistas “puros”, ampliando para o campo de atividade dos inventores “práticos”. Tal mudança de percurso levou a dois pontos importantes: se por um lado minimizou preconceitos elitistas, por outro abriu espaço para um dado utilitarismo.

Essa discussão quanto à visão da teoria percorreu decisões ao longo da história, especialmente ao tratar do Manifesto Comunista, sendo a teoria, muitas vezes, vista como aquela capaz de proporcionar vantagens imediatas sem, no entanto, buscar conhecer os reais problemas com os quais os revolucionários se deparavam. Dessa forma, a ideia de separação entre teoria e prática tinha sua raiz mesmo quando alguns teóricos tratavam da práxis. Portanto, a confusão que temos até hoje a respeito dessas concepções são antigas.

De acordo com Konder (2018), também era uma das inquietações de Gramsci o fato de as pessoas não se darem conta da importância da teoria para o tipo de prática que pretendem realizar e, por isso, acabarem por enveredar para uma atitude pragmática e que ainda trazia uma abordagem da relação teoria e prática, ou seja, ainda estavam na fase incipiente da unidade teoria e prática.

A unidade teoria e prática é um conceito central para o pensamento marxista. Isso significa que a teoria e a prática estão sempre interconectadas e influenciam-se mutuamente.

Segundo a concepção marxista, a unidade teoria e prática é fundamental para a transformação social, uma vez que a teoria deve ser uma reflexão crítica da realidade, capaz de desvendar suas contradições e apontar caminhos para sua superação e a prática, por sua vez, deve ser uma intervenção consciente e organizada na realidade, orientada pela teoria, com o objetivo de transformá-la em favor dos interesses da classe trabalhadora (VÁZQUEZ, 2011).

Para Marx, a teoria e a prática estão interligadas e devem ser compreendidas como momentos de um processo dialético. A teoria é o ponto de partida para a ação prática, mas essa ação, por sua vez, pode gerar novas reflexões teóricas, num processo contínuo de aprendizado e transformação. A prática é, portanto, um momento de verificação e validação da teoria, mas também é um momento de construção e desenvolvimento da teoria.

Dessa maneira, a unidade teoria e prática é importante porque a transformação social não pode ser alcançada apenas pela reflexão teórica ou pela ação prática isolada. É preciso uma articulação consciente entre os dois momentos, para que a ação seja orientada por uma análise crítica da realidade e para que a teoria seja capaz de dialogar com a experiência prática e incorporar suas lições.

Essa concepção de indissociabilidade, construída pelo conceito marxista, traz em seu bojo características que perpassam por outras abordagens como o entendimento de relação ou mesmo articulação, encontrados em alguns autores e até mesmo no Edital Capes nº6/2018 – Residência Pedagógica – Retificação II. O que nos leva a outro conceito também importante: práxis.

O termo práxis, proveniente do grego, não apresenta uma tradução muito precisa; no entanto, está em geral ligada à ideia de ação que é realizada entre as pessoas; uma ação intersubjetiva.

O próprio Aristóteles, filósofo grego, apesar de não atribuir um sentido unívoco ao termo, costumava ligá-lo a uma atividade ética e política, enquanto, ao fazer referência a uma atividade produtiva, preferia o termo *poiésis* (KONDER, 2018; CANDAU; LELIS, 2014).

Assim, podemos depreender que, para Aristóteles, a práxis (ou prática) e a *poiésis* (ou produção) eram duas atividades humanas diferentes, cada uma com suas próprias características e finalidades.

A práxis era a atividade humana que se realizava por si mesma, ou seja, era um fim em si mesma; uma atividade que tinha como objetivo a realização da felicidade humana e se daria por meio da ação virtuosa. Para o filósofo, a virtude consistia em encontrar o equilíbrio entre excesso e deficiência, em busca da medida certa. A práxis era, portanto, uma atividade que envolvia a reflexão, a escolha e a ação em busca da realização da felicidade.

Já a *poiésis* era uma atividade humana que produzia algo, ou seja, um meio para alcançar um fim; uma atividade que tinha como objetivo a criação de algo novo, a partir da transformação da matéria em algo útil ou belo, podendo se dar em diversas áreas, como na arte, na tecnologia e na produção de material em geral.

Para Vázquez (2011), a práxis é um conceito fundamental que se refere à ação humana consciente e transformadora, orientada pela reflexão crítica e pela busca pela emancipação social.

Segundo o autor, a práxis não é a ação mecânica e repetitiva, mas sim uma atividade que envolve uma reflexão crítica sobre a realidade, a partir da qual se busca transformá-la em favor dos interesses coletivos e da emancipação humana. A práxis implica, portanto, a superação da alienação e da dominação, por meio da ação consciente e organizada em direção à transformação social. Não é, portanto, uma atividade isolada, mas sim uma atividade social que se dá no contexto das relações sociais e históricas em que os indivíduos estão inseridos. Assim, a práxis é uma atividade que envolve a luta pela construção de uma sociedade mais justa e igualitária, em que a emancipação humana seja uma realidade concreta e não apenas uma abstração teórica.

Em resumo, para Vázquez (2011), a práxis é um conceito que se refere à ação humana consciente e transformadora, orientada pela reflexão crítica e pela busca pela emancipação social. A práxis implica a superação da alienação e da dominação, por meio de uma ação consciente e organizada em direção à transformação social, em prol de uma sociedade mais justa e igualitária.

Ainda tratando de concepções e confusões feitas a respeito de seus entendimentos, vemos, em muitos textos, “articulação entre teoria e prática”, “relação teoria e prática”, que é diferente de “unidade teoria e prática”. Esse é um ponto que merece destaque e maior aprofundamento.

A articulação entre teoria e prática refere-se ao processo de integrar o conhecimento teórico com a aplicação prática desse conhecimento. Isso significa que a teoria e a prática não são vistas como conceitos separados, mas sim como interdependentes e complementares. Por exemplo, um engenheiro que projeta uma ponte deve considerar tanto os princípios teóricos da física e da matemática quanto as condições práticas do local onde a ponte será construída.

A relação entre teoria e prática é uma forma mais geral de entender a conexão entre esses dois conceitos. Nesse caso, a teoria e a prática são vistas como conceitos independentes, mas que podem ter uma relação positiva ou negativa. Por exemplo, a teoria pode informar a prática, mas também pode haver um descompasso entre a teoria e a prática caso haja falta de aplicação prática dos princípios teóricos.

Já a unidade teoria e prática implica uma compreensão mais profunda da interdependência desses dois conceitos. Nesse caso, a teoria e a prática são vistas como parte de um todo integrado e não como conceitos distintos. Isso significa que a teoria só faz sentido se for aplicada na prática, e que a prática só é efetiva se estiver

fundamentada em uma teoria sólida. Por exemplo, em uma abordagem de ensino que valoriza a unidade entre teoria e prática, os estudantes são incentivados a aplicar conceitos teóricos em projetos práticos e a refletir sobre a experiência prática para desenvolver uma compreensão mais profunda da teoria.

Um dos problemas discutidos por pesquisadores, como Pimenta (2011), nos cursos de Licenciatura, por ser um dos pontos centrais para se pensar a formação de professores, é a unidade teoria e prática e como ela é entendida pelos responsáveis por essa formação.

Candau e Lelis (2014) tratam do tema teoria e prática seguindo duas visões: a dicotômica e a de unidade. A visão dicotômica, centrada na divisão entre teoria e prática, pode ser dissociativa ou associativa. A primeira trata teoria e prática como componentes isolados e por vezes opostos, pois enquanto a prática é a responsável pela execução, realização, a teoria fica com a responsabilidade pela reflexão, pelo pensar. Já a segunda, apesar de vê-las como polos separados, não as encara como opostas.

Teoria e prática, entendidas pelo princípio de unicidade, estabelecem relações de reciprocidade e de interdependência na medida em que uma alimenta a outra. Sozinhas elas não geram transformação. A teoria concretiza-se pela prática e é na teoria que a prática busca fundamentos para sua execução. Há, portanto, um “sistema” de retroalimentação; ambas são imprescindíveis para que haja modificações.

Assim, a visão de unidade é caracterizada na medida em que há uma vinculação entre teoria e prática. Esse vínculo não significa identidade entre os dois polos, ao contrário, “esta simultaneidade e reciprocidade expressa o movimento das contradições nas quais os dois polos se contrapõem e se negam constituindo uma unidade” (CANDAU; LELIS, 2014, p. 62).

Pimenta (2011, p. 99) também trata desta relação de forma elucidativa:

À primeira vista a relação teoria e prática é bastante simples. A prática seria a educação em todos os seus relacionamentos práticos e a teoria seria a ciência da Educação. A teoria investigaria a prática sobre a qual retroage mediante conhecimentos adquiridos. A prática, por sua vez, seria o ponto de partida do conhecimento, a base da teoria e, por efeito desta, torna-se prática orientada conscientemente. Essa relação de reciprocidade entre teoria e prática é uma relação onde uma complementa a outra.

Para que haja a unidade teoria e prática na formação de professores são necessárias relações de interdependência e de reciprocidade, pois, do contrário, teremos a visão dissociativa. A teoria nasce, desenvolve-se e pode ser executada a partir da prática; por sua vez, a prática busca seus fundamentos e se transfigura por meio da teoria. Há, portanto, uma troca contínua entre as duas para que se chegue ao aprimoramento e às inovações, com dinamicidade. De outra forma, teríamos sempre as mesmas teorias, seguindo os mesmos modelos, pautados nas mesmas regras.

Não é possível pensar a unidade a não ser que seja fruto de reflexão e de reelaboração constante e que tenha relação com a realidade de vida e de trabalho. Daí uma das ligações que se estabelecem entre a unidade teoria e prática e o fazer docente, estar relacionado à intervenção profissional (ZEICHNER, 1995), uma vez que o pensar na ação exige um constante reelaborar, aperfeiçoar para transformar. Não seria essa uma das funções esperadas do professor?

Quando procuramos transpor essa visão para o que acontece nos cursos de Licenciatura, de modo geral, podemos verificar que há uma dissonância entre o que é concebido e escrito a respeito da unidade teoria e prática e o que efetivamente acontece nos cursos. Essa dificuldade pode ser percebida, segundo Bernardi; Grando; Taglieber (2017), até mesmo na atuação de docentes com pressupostos pedagógicos mais progressistas, uma vez que estes acabam, por vezes, sentindo-se satisfeitos com determinadas apropriações em momentos de discussões ou até mesmo provas feitas pelos estudantes (futuros professores), sem, contudo, vislumbrarem que o licenciando não mudou a sua forma de atuação.

Segundo as autoras citadas (2017, p. 51), o professor “consegue fazer a crítica ao modelo pedagógico, mas parece impedido de ultrapassar a rotina na ação pedagógica, construída ao longo de sua vida acadêmica e profissional.”

Há a crença estabelecida em alguns cursos de licenciatura de que primeiramente se trabalhe a teoria, entendida em alguns casos como verdade indiscutível, para só então fazer a aplicação prática, como uma maneira de confirmar a teoria. Isso coloca o estudante em uma posição passiva e a atividade pedagógica como uma dinâmica estável e equilibrada.

Esse entendimento influencia de forma predominante a estrutura curricular dos cursos de formação de professores, conforme mostra Pimenta (2011), uma vez que a parte da teoria é apresentada no início do curso e a prática, especialmente em forma

de estágio, no final do curso, o que não consegue propiciar a devida relação entre a teoria e a prática, quanto mais promover uma visão de unidade.

Há autores, como Tardif (2014), que também falam das limitações que podem levar a um modelo aplicacionista, fundado na racionalidade técnica, ao tratar de cursos que apresentam uma divisão ou fragmentação, pois primeiramente oferecem a teoria, chamada de 'bases conceituais' para só então iniciar a prática indicada, de maneira geral, em alguns componentes curriculares tidos como instrumentais, além de entenderem o Estágio Curricular Supervisionado como uma ação importante para essa articulação.

Ainda de acordo com Tardif (2008), o Projeto Pedagógico dos cursos que formam professores precisaria "relacionar a teoria à prática" de maneira a promover no licenciando situações cotidianas de trabalho com problemas que emergem no e do espaço escolar para que possam, numa perspectiva de reciprocidade, articular teoria e prática, oportunizando, desde o início da formação do futuro professor, a possibilidade de correlacionar o conteúdo que vai ser ensinado com o espaço profissional multifacetado com o qual terá contato no cotidiano escolar.

Para que haja uma melhoria significativa no contexto educativo, é necessário que haja uma dinâmica diferente da adotada nos cursos de formação de professores, com fragmentação e lacunas entre a formação teórica e prática.

Os professores precisam assumir seu papel de sujeitos ativos e entender que a sua prática não pode ser vista apenas como espaço de aplicação daquilo que tem origem na teoria, mas como espaço de produção de saberes que se originam das práticas aplicadas (TARDIF, 2014). Há uma relação de interdependência que busca a melhoria no e do contexto educativo e que se contrapõe à concepção presente em muitos cursos no qual teoria e prática apresentam-se como opostas e tendo a primeira primazia sobre a segunda, que é vista, por alguns, como desprovida de saberes.

A formação de professores, inicial ou contínua, necessita ultrapassar a reprodução de modelos, muitas vezes com base em uma visão ingênua da realidade, buscando uma concepção mais realista, fundamentada no senso crítico que pode ser facilitado a partir do momento em que se tem, no processo de unidade teoria e prática, o docente ou futuro docente como profissional comprometido e reflexivo.

O estágio supervisionado é um ambiente propício para o desenvolvimento desse processo reflexivo de promoção de unidade teoria e prática, desde que não

entendido com função burocrática e cartorial, o que supõe acompanhamento e supervisão por parte da IES.

Azevedo (2009, p. 32) fornece importante contribuição que resume a concepção do estágio supervisionado na Educação:

O Estágio pressupõe ações pedagógicas efetivas em um ambiente institucional de trabalho, reconhecido por um sistema de ensino, que se concretiza na relação interinstitucional estabelecida entre um docente experiente e o estagiário, com a mediação de um supervisor acadêmico. Supõe uma relação pedagógica entre um aluno estagiário e alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho.

A relação estabelecida entre esse docente experiente e o estagiário necessita ter bases na dialogicidade, entendida segundo a concepção de Freire (1978) e, por isso, balizada pela confiança e mediatizada pelo mundo, não se esgotando na relação entre o eu-tu.

Assim, o estágio supervisionado passa a ser uma forma de educação inicial e contínua e elemento de importância ímpar nesse processo, uma vez que estão em formação, minimamente, o estagiário e o docente responsável pelo estágio, mas o professor da escola também deve ser integrante desse processo. Dessa forma, haverá a colaboração e comprometimento por parte tanto da escola e as IES que oferecem cursos de Licenciatura. Pimenta (2011), Gomes (2011), Vedovatto Iza e Souza Neto (2015) já trataram desse aspecto. O que se quer discutir é como colocar em prática, efetivamente, a relação entre escola básica e IES, sem modelos aplicacionistas ou com função cartorial. Isso pode ser percebido pela forma como a legislação atual deixa lacunas quanto aos papéis dos sujeitos envolvidos diretamente na relação com os estágios curriculares supervisionados. Com isso, também há uma discrepância entre o que algumas instituições já conseguiram efetivar quanto à aproximação escola básica e IES nos estágios, entendendo-o como ação importante no processo no processo da formação de professores, considerando o que está previsto nos documentos das instituições formadoras (IES).

Outro ponto que precisa ser observado, além dos aplicacionais e estágios cartoriais, é a relação entre teoria e prática que está presente nos documentos que tratam da formação de professores, mas que, na verdade, dificilmente é encontrada nos currículos das instituições responsáveis pela formação e isso se torna ainda mais difícil quando se busca indícios da unidade teoria e prática...

O estágio pode ser o momento em que há, com efetividade, a aproximação dos licenciandos com o futuro campo de trabalho profissional e as práticas educativas e pedagógicas, assim, tornando-se um momento privilegiado na formação de professores. Programas como o PRP/Capes podem auxiliar nesta aproximação, apesar de sua não universalidade, uma vez que têm como um dos objetivos a inserção do licenciando nas escolas básicas de ensino público, além de apresentar características de estágio, conforme consta no Edital já citado (BRASIL, 2018b).

Ao adentrar aos muros da escola, o estagiário tem a oportunidade de entrar em contato com a realidade da escola pública e os percalços dali advindos, como a precariedade de condições de trabalho e, por vezes, os discursos de alguns professores que desmotivam os estagiários, reforçando aspectos negativos da profissão, incentivando-os a mudarem seus rumos profissionais. Todavia, o estagiário tem a oportunidade de perceber, também, o papel transformador do professor e da escola (NÓVOA, 2003; ZEICHNER; DINIZ-PEREIRA, 2005). Essas são algumas das dicotomias advindas dessa aproximação e que num processo reflexivo auxiliam na formação da identidade profissional docente.

Como o PRP/Capes é um programa que precisa que as instituições envolvidas, assim como os professores, tenham total concordância em participar dele, isso pode ser um fator positivo. Esse trabalho em parceria, tendo como foco a formação dos professores, uma vez que os professores das escolas básicas passam a ser aliados na ajuda dos professores em formação, no que diz respeito à compreensão da realidade e à complexidade da prática docente vivida na escola, pode ser considerado um diferencial no processo de formação e promover ações efetivas do que pode representar um estágio que alie teoria e prática e distancie-se do estágio cartorial.

Essa aproximação entre as IES e as escolas públicas de educação básica, embora esteja presente na legislação da área, necessita de um esforço por parte das duas instituições formadoras para que essa associação seja feita, uma vez que isso não é realmente efetivado na maioria dos cursos (GATTI; BARRETO, 2009).

2.2 O PRP/CAPES COMO UMA FORMA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO: LIMITES E POSSIBILIDADES

O primeiro ponto a ser esclarecido quanto ao PRP/Capes, de acordo com o Edital Capes nº6/2018 – Residência Pedagógica – Retificação II, é de que o programa não é uma forma de substituição ao estágio curricular supervisionado que está constituído nas instituições de ensino, no entanto no *site* da Capes foi acrescentada, após a segunda retificação feita ao edital, uma Declaração (ANEXO VI) na qual a IES compromete-se a reconhecer na totalidade ou parcialmente, de acordo com o PPC do curso de licenciatura, a carga horária cumprida pelo licenciando no PRP/Capes para obtenção de créditos no componente de estágio curricular supervisionado. Dessa forma, cabe a cada uma das IES fazer tal regulação.

Isso posto, a seguir trataremos dos contextos de formação e como esses vão sendo construídos no processo de formação docente.

Os estudantes de Licenciatura, em geral, e os professores formados também têm como referência professores que passaram por suas trajetórias formativas, o que pode contribuir positiva ou negativamente para sua inserção no mundo profissional. Isso faz parte das crenças que carregamos e que nos auxiliam no processo contínuo de identidade profissional docente (GARCIA, 2009).

O estágio curricular supervisionado é o período da formação de ir além do já experienciado, aliando novas experiências às já vividas. No entanto, o campo do estágio não é lugar de experimentações, uma vez que os seres humanos, em especial as crianças, não são “cobaias”, com concepção de prática profissional como aplicação de teorias que foram elaboradas fora dela. Faz-se presente nesse momento a discussão quanto à unidade teoria e prática, uma vez que, enquanto se pensa que se pode ter o campo da prática como aplicação de teoria independentemente dos sujeitos ali envolvidos e das teorias que embasam tais práticas, não haverá essa unidade.

O estágio pode ser um ambiente em que o licenciando não apenas entra em contato com os professores e estudantes, mas com todo o contexto escolar, tão importante para a compreensão e reflexão de todo o processo educativo, promovendo a ambiência em si. Esse processo de imersão no campo profissional no qual se (re)conhece não apenas os estudantes envolvidos, mas a escola como um todo é

reforçado no PRP/Capes, já que o primeiro momento dos residentes na escola se destina a essa ambientação.

Assim, outro fator relevante para a efetividade no processo de formação proposto pelo estágio é o envolvimento que deve haver entre os sujeitos que integram esse processo de formação – professor da escola básica, professor da IES e aluno estagiário (VEDOVATTO IZA; SOUZA NETO, 2015). No caso do PRP/Capes, essa relação estreita-se à medida que há a preparação para que o residente vá à escola-campo, tenha conhecimento do território e só então tenha algum tipo de atuação a partir de um Plano de Trabalho, antecedido de diagnóstico da escola e da sala estagiada, Plano esse com caráter específico para cada turma e escola, portanto, a prática aplicacionista não cabe nesta situação.

Ao associarmos o PRP/Capes como uma possibilidade de estágio supervisionado, vamos construindo conexões possíveis para um entrelaçamento que possa ser feito pelos não participantes do programa, uma vez que acreditamos ser, como já afirmado anteriormente, um ambiente privilegiado de debates, reflexão e efetivação da unidade teoria e prática

O estágio curricular supervisionado necessita ser encarado como um componente curricular que tem como função estruturar um trabalho coletivo, interdisciplinar e que busque a formação permanente do profissional docente, entendendo esse espaço como aquele que faz parte do processo investigativo pedagógico. É o momento de reflexão e apropriação do que foi vivenciado e/ou visto em teorias, que ganha uma dinâmica capaz de favorecer o processo de conhecimento e de profissionalização deste estagiário e, assim, contribuir para processos de mudanças sociais (ZEICHNER, 2005).

Por outro lado, esse ambiente reflexivo também pode causar um certo desconforto na medida em que alguns licenciandos percebem que não podem ou conseguem colocar em prática algumas das teorias apresentadas nas IES, em especial naquelas em que não há uma vinculação com a realidade escolar. Esse é um ponto que merece ser amplamente debatido em programas de formação de professores.

Quando uma IES ou professor acredita que pode organizar um projeto sem antes conhecer a realidade da escola/classe e suas reais necessidades, esbarramos no “velho” problema de entender – de maneira uniforme e padronizada – que todas as crianças podem ser “enquadradas” na/da mesma forma e que há uma “fórmula” para

resolver os problemas da Educação, bastando para isso “aplicar” determinadas “técnicas” (TARDIF; RAYMOND, 2000). Caímos nos velhos modelos que podem ser autoaplicáveis a qualquer tempo, para qualquer público, sem que seja necessário nenhum tipo de intervenção por parte do professor. O professor, nesse caso, é considerado um mero “instrutor”, responsável por ‘passar’/‘transmitir’ alguns comandos já definidos por outrem, sem levar em consideração a complexidade do pensamento humano e da construção de conhecimentos, nem por parte do professor, nem por parte dos estudantes.

Os estágios curriculares supervisionados apresentam-se como um desafio tendo em vista a forma cartorial que a maioria deles mostra, ou seja, tanto no formato quanto na relação teoria e prática (GIGLIO *et al.*, 2011). Isso encontra respaldo em Nóvoa (2011) para quem os cursos de formação de professores devem ter uma forte base em estudos de casos concretos, tendo o professor mais experiente um papel importante na formação dos menos experientes, valorizando o trabalho em equipe, com o coletivo, marcado por responsabilidade social e trabalhando com a capacidade de comunicação. É justamente esse o diferencial que programas como o PRP/Capes podem trazer para a formação docente, se as condições acordadas forem realmente cumpridas, sobretudo no que se refere ao estreitamento entre a IES e a escola não como campo de estudos, mas como *lócus* propício à formação inicial e contínua, num processo de imersão com o acompanhamento efetivo de professor preceptor e do orientador docente num processo dialógico contínuo (FREIRE, 1978).

A experiência do curso de Pedagogia da Unifesp (*campus* Guarulhos) com a Residência Pedagógica mostra que é possível haver um outro formato que preveja a unidade teoria e prática, por caracterizar-se como um processo formativo amplo que corresponsabiliza coletivamente o próprio Curso com a dimensão profissional da formação do estudante, na busca de novas formas de estágio supervisionado.

Segundo Giglio e outros autores (2011), são apresentados como desafios a enfrentar na formação de professores:

1. a adequação do curso de Pedagogia aos contextos da educação escolar na atualidade – passar de uma formação prioritariamente de pesquisadores e profissionais que atuavam na gestão das escolas para uma formação de professores que atuarão nos ambientes escolares preocupados com a inclusão de diversos sujeitos;

2. o embate com o discurso recorrente da incompetência dos professores – existem fatores históricos que marcam essa fala, dentre eles a urgência de professores acabou exigindo menos rigor na formação e até mesmo admissão de professores leigos. Isso só pode ser revertido com um olhar diferenciado sobre a escola e sobre os sujeitos que a integram;
3. a necessária compreensão das escolas da infância e da educação de jovens e adultos – necessidade de formação integrada de professores e gestores para perceber as diferenças existentes entre as escolas da infância e da educação de jovens e adultos. Isso deve ser fruto de pesquisa; pois há desafios do ponto de vista da construção dos objetos de ensino;
4. a revisão do modelo de aprendizagem prática na formação inicial de professores – uma vez que os estágios muitas vezes eram (são) vistos como o lugar de crítica e não o de observação e reflexão que busca compreender as causas e conhecer a complexidade das situações.

Para os autores, os estágios curriculares supervisionados apresentam um duplo desafio: a revisão do formato (garantia de tempo além das condições para que o estagiário mantenha uma relação qualificada com os professores e a própria escola) e a articulação teoria e prática (na IES e na escola básica), privilegiando o diálogo entre as instituições.

Além disso, apresentam que os cursos de formação de professores devem ter uma forte base em estudos de casos concretos, tendo o professor mais experiente um papel importante na formação dos menos experientes, valorizando o trabalho em equipe nas escolas.

Alguns desafios encontrados na Residência Pedagógica da Unifesp (*campus* Guarulhos), como estágio supervisionado, não destoam dos que podem ser percebidos pelos bolsistas ou não bolsistas do PRP/Capes (ao menos da IES pesquisada), visto que a maioria dos licenciandos é de estudantes trabalhadores, o que dificulta a disponibilidade de horário para participar do programa nessa forma de imersão. Isso é acrescido, muitas vezes, da distância que existe entre a IES e a escola-campo, além, talvez do maior desafio que é o diálogo interno desse tipo de programa com as diferentes áreas de conhecimentos, em especial no curso de Pedagogia, tendo em vista o caráter de polivalência docente para atuar na Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental (AIEF) e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A maneira encontrada pela Unifesp para minimizar esses desafios com flexibilização de horários sem perda de padrão de qualidade é algo a ser analisado.

2.3 A UNIDADE TEORIA E PRÁTICA NO PRP/CAPES

O PRP/Capes apresenta uma proposta que pode levar os futuros docentes a uma aproximação entre a unidade teoria e prática, tendo em vista a sua configuração de imersão que propicia a vivência escolar e o acompanhamento de dois professores que os ajudarão no processo: um professor da IES e um professor da escola-campo e bolsas de estudos para todos os envolvidos no Programa. As condições para que sejam desenvolvidas a teoria e a prática intermediadas com habilidades de saber pensar e aprender, oportunizando uma formação com princípios e capacidade de intervenção, nas quais o conhecimento é o fator principal da intervenção, estão dadas. Devemos salientar que o conhecimento, nesse contexto, não pode ser entendido como uma informação ou conteúdo que pode ser transmitido como uma verdade absoluta ou que a intervenção não pode ser vista como aplicação prática deste conteúdo; falamos da unidade teoria e prática com vistas a um processo dinâmico de reciprocidade.

A esse respeito Kuenzer (2007, p. 2) indica que “atividade teórica e prática que transforma a natureza e a sociedade; prática, na medida em que a teoria, como guia da ação, orienta a atividade humana; teórica, na medida em que esta ação é consciente”. A relação com a mudança e a transformação na sociedade está presente na visão de unidade, pois leva ao pensar e ao agir, uma vez que teoria e ação são entendidas como uma articulação entre conhecimento e a capacidade que as pessoas têm de atuar de forma consciente, levando a uma transformação da sociedade.

Outro ponto a ser levantado com o PRP/Capes diz respeito à formação contínua que pode ser promovida por meio de parcerias entre IES e escola básica, pois entendemos que a formação do professor não termina com a titulação do licenciado.

Há necessidade de tempo para que se construam identidades docentes, pois é na relação com o outro, na escola e fora dela, que o professor constrói-se profissionalmente. As IES, seja em nível de graduação ou pós-graduação, por mais

que tentem, não conseguem abarcar a totalidade da formação dos professores, por conta da própria natureza humana, afinal, somos seres inconclusos e como tais precisamos a todo tempo nos (re)construir. O que programas como o PRP/Capes propiciam é o desvelar para alguns profissionais das fragilidades quanto à formação e concepções e na aproximação com a IES e outros professores experientes tais desvelamentos podem contribuir para que ocorram transformações pessoais e profissionais.

A teoria, vista como uma força que possibilita ao professor consolidar-se enquanto professor, solidifica conceitos oriundos de sua formação e direciona-o, ao mesmo tempo, a reflexões que possam dar novos e diferentes significados a sua prática e, nesse processo reflexivo, reconfigura a própria teoria. Nesse sentido, o professor, em seu processo de formação, no caso do PRP/Capes, o residente, ao aperfeiçoar os saberes a partir da unidade teoria e prática, produzirá conhecimento para si mesmo e, como futuro educador, poderá tornar a educação significativa para os estudantes. A relevância desse aprimoramento e aperfeiçoamento no entendimento dessa visão de unidade, quando erigida nesse processo de formação inicial, serve de alicerce para a construção de saberes do futuro professor, visto que, ao ter contato direto desde cedo com a realidade que cercará sua carreira profissional, oportunidades são criadas para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que vão além dos ambientes acadêmicos.

Souza (2001, p. 7) faz um alerta a respeito da visão dicotômica a respeito de teoria e prática:

Ao isolar a teoria da prática ou a prática da teoria, os processos de formação abalam a capacidade do educador de pensar sobre a ação pedagógica, de compreender a estrutura da escola, de aclarar os propósitos da educação, de elucidar as formas de existência e de organização social, em toda sua complexidade e historicidade e [...] de recriá-las, de transformá-las, de superá-las.

Na perspectiva apresentada no Edital Capes nº6/2018 – Residência Pedagógica – Retificação II, há a indicação do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática, levando o residente ao exercício ativo da relação teoria e prática profissional docente, associado à indução de reformulação de estágio supervisionado embasado nessa experiência do programa.

Na leitura minuciosa dos PPCs dos cursos de Letras e Pedagogia, foco da nossa pesquisa, há indicação expressa de formação de docentes críticos, reflexivos e que se formem com base na unidade teoria e prática. O que buscamos é se os registros feitos em Diários de Campo das reuniões de supervisão e as transcrições do Grupo Focal trouxeram indícios de como essa efetivação ocorre.

Temos ciência de que a vivência na escola faz parte do processo de amadurecimento e reflexão pedagógica, conduzindo a uma maior compreensão do contexto educacional em que está inserido e, com e por isso, o futuro professor em situação de estágio curricular pode ser capaz de, num processo reflexivo, explorar novos horizontes na construção de saberes que possam ser compartilhados e que produzam mudanças.

De acordo com Lima e Gomes, (2002, p. 169),

O professor como sujeito que não reproduz apenas o conhecimento pode fazer do seu próprio trabalho de sala de aula um espaço de práxis docente e de transformação humana. É na relação refletida e na redimensão de sua prática que o professor pode ser agente de mudanças na escola e na sociedade.

Tanto a reflexão quanto a criticidade são essenciais para as mediações em sala de aula, visando à transformação das pessoas, da escola e da sociedade, facilitada pela reflexão humanizada e humanizadora.

Ao falar de reflexão, precisamos ficar atentos ao como e a respeito do que estão refletindo os professores, experientes ou iniciantes, uma vez que isso influencia sobremaneira no processo de desenvolvimento desse profissional (ZEICHNER, 2000).

Este capítulo procurou apresentar as concepções da unidade teoria e prática, além de tratar de visão dicotômica entre os dois polos, procurando fazer uma interface com o estágio supervisionado curricular, que é visto por muitos estudiosos como o momento propício para que tal unidade manifeste-se na sua plenitude.

Como o PRP/Capes apresenta-se como uma possível forma de estágio curricular supervisionado, pode-se alinhar tais conceitos e verificar se, na verdade, após a pesquisa de campo, um programa de indução de Políticas Públicas Educacionais pode contribuir para a formação numa visão não tecnicista e que gere transformações.

No próximo capítulo, serão apresentados os caminhos metodológicos percorridos para o intento.

III O CAMINHO METODOLÓGICO

Neste capítulo apresentamos o percurso metodológico da pesquisa que tem como foco verificar a contribuição do PRP/Capes para a unidade teoria e prática em cursos de Licenciatura na visão de docentes dos cursos de Letras e Pedagogia de uma IES privada da região da Baixada Santista/SP, dos estudantes participantes do PRP/residentes e de professores das escolas-campo participantes do Programa, assim como em três IES públicas. Dessa forma, na esfera de uma abordagem qualitativa, o *corpus* para a investigação foi organizado a partir da questão geradora da pesquisa e entrelaçado aos objetivos geral e específicos. Apresentamos, também, o universo e os sujeitos envolvidos na pesquisa, os procedimentos metodológicos, incluindo os cuidados éticos, bem como os instrumentos utilizados para organização e a análise dos dados.

Temos ciência de que não é tarefa fácil, na pesquisa social, a definição das direções a serem seguidas, uma vez que elas podem nos levar a caminhos nem sempre previsíveis ou seguros. Assim, assumimos escolhas que consideramos adequadas para o desenvolvimento da pesquisa em questão, as quais sempre buscamos aclarar tendo como ponto de partida a pesquisa qualitativa em educação.

3.1 TIPO DE PESQUISA, UNIVERSO E SUJEITOS

A pesquisa tem abordagem qualitativa que, no dizer de Minayo (2010, p. 22),

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

Como forma de contextualizar a primeira parte da pesquisa que trata do PRP/Capes em uma IES da Baixada Santista (BS), apresentamos os resultados das chamadas do Edital Capes nº6/2018 – Residência Pedagógica – Retificação II (ANEXO V) em dois momentos: o Edital parcial – publicado em 29 de maio de 2018 – e o Edital final – publicado em 01 de agosto de 2018 – , ambos presentes no *site* da CAPES em resposta ao Edital Capes nº6/2018 – Residência Pedagógica – Retificação II, com o intuito de mostrar a abrangência por região e por tipos de instituições. A partir

dessa informação, temos um recorte das instituições da BS que aderiram ao Programa e passaram por todo o processo para chegar à IES que será pesquisada.

A fim de entender de forma mais clara o quadro que será apresentado a seguir, com a separação das IES por região que pleitearam as vagas para participar do PRP/Capes, vejamos a forma de organização e as responsabilidades ligadas ao âmbito educacional, de acordo com informações constantes no anexo da Portaria Normativa nº 21/2007 (BRASIL, 2017).

Os sistemas de ensino constituem a organização e a articulação das instituições e indicam o ente da federação ou entidade a ele vinculados que detêm a função normativa e de regulação e supervisão, podendo estes sistemas serem Federal (instituições de ensino mantidas pela União, as instituições de educação superior criadas e mantidas pela iniciativa privada e os órgãos federais de educação - Art. 16 da Lei nº 9.394, de 1996); Estadual e do Distrito Federal (instituições de ensino mantidas pelo Poder Público estadual e pelo Distrito Federal, pelas instituições de educação superior mantidas pelo Poder Público municipal, pelas instituições de ensino fundamental e médio criadas e mantidas pela iniciativa privada, e os órgãos de educação estaduais e do Distrito Federal - Art. 17 da Lei nº 9.394, de 1996); Militar (organizado para o ensino militar por entidade vinculada aos entes da Federação para a formação e qualificação de recursos humanos para os quadros das Forças Armadas [Exército - Lei nº 9.786, de 8 de fevereiro de 1999, Marinha - Lei nº 11.279, de 9 de fevereiro de 2006, Aeronáutica - Lei nº 12.464, de 4 de agosto de 2011]).

Com relação à natureza jurídica da mantenedora das instituições, temos (segundo a LDB/EN nº 9.394/96) as Públicas, divididas em Federal, Estadual e Municipal, mantidas, respectivamente, pelos Poderes Públicos federal, estadual e municipal e todas com gratuidade de matrículas e mensalidades; as Privadas: com fins lucrativos (particular em sentido *stricto*) ou sem fins lucrativos, podendo ser classificadas em: Confessional (instituída por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendam a orientação confessional e ideologia específicas e que incluam, na sua entidade mantenedora, representante da confissão de fé), Comunitária (instituída por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas educacionais, sem fins lucrativos, que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade. É necessário certificado de qualificação de instituição Comunitária – emitido pelo MEC, nos termos da legislação própria) e Filantrópica (são consideradas sem fins lucrativos

beneficentes, caracterizadas como instituições mantidas por ente privado, sem fins lucrativos, reconhecidas, na forma da lei, como entidades beneficentes de assistência social, com a finalidade de prestação de serviços na área de educação e atuam no ensino superior e que detenham CEBAS – Certificação de Entidades Beneficentes de Assistência Social na Área de Educação).

No que concerne à organização acadêmica, as IES, em relação à atuação em ensino, pesquisa e extensão podem ser classificadas como: Faculdade (instituição não universitária de educação superior, com propostas curriculares em mais de uma área do conhecimento, organizada sob a mesma direção e regimento comum, com a finalidade de formar profissionais, podendo ministrar os cursos deste nível e nas diversas modalidades, desde que credenciada pelo poder competente); Centro Universitário (dotado de autonomia para a criação de cursos e vagas na sede, pode solicitar credenciamento de *campus* fora de sede no âmbito do Estado, está obrigado a manter um terço de mestres ou doutores e um quinto do corpo docente em tempo integral. Os Centros Universitários são IES pluricurriculares, que se caracterizam pela excelência do ensino oferecido, pela qualificação do seu corpo docente e pelas condições de trabalho acadêmico oferecidas à comunidade escolar); Universidade (dotada de autonomia na sede, pode solicitar o credenciamento de *campus* fora de sede no âmbito do Estado e está obrigada a manter um terço de mestres ou doutores e um terço do corpo docente em tempo integral. São instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano. São ainda instituições que se caracterizam pela indissociabilidade das atividades de ensino, de pesquisa e de extensão), Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia (Instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas. Para efeitos regulatórios, equiparam-se à universidade federal), Centro Federal de Educação Tecnológica (modalidade de instituições especializadas de educação profissional, nos termos da legislação própria. Para efeitos regulatórios, equiparam-se a centro universitário).

Há necessidade, ainda, de esclarecer informações contidas no Edital Capes nº6/2018 – Residência Pedagógica – Retificação II tais como a quantidade de cotas de bolsa na modalidade residente – que tem um total previsto de 45 mil bolsas no item

5.2 e que será destinado exclusivamente aos residentes, portanto, não estão aqui incluídas as bolsas destinadas aos docentes orientadores, coordenador institucional e professores preceptores (para entendimento dos quadros a seguir).

Precisamos ter em mente que este programa não é universal, uma vez que não atende a todas as IES e nem a todos os estudantes dos cursos de licenciatura e muito menos de forma igualitária, pois, mesmo os cursos que aderiram, não conseguiram disponibilizar bolsas a todos os licenciandos. Ademais, para o processo de seleção das IES foram estabelecidos pré-requisitos.

O referido edital de 2018 previa, a serem contempladas com o fomento, a seleção de “até” 350 IES. Essas deveriam atender a alguns requisitos tais como: institucionalização da formação de professores, articulação da IES com as redes de ensino, esforço da inclusão do maior número de licenciandos no Programa de Residência Pedagógica, experiência e qualificação da equipe docente da IES na formação de professores. As IES também passariam por três etapas as quais os resultados estão apresentados nos quadros seguintes. Lembrando que na primeira etapa os requisitos eram mais voltados a critérios mais instrucionais como os tipos de instituição que poderiam fazer parte, assim como os cursos de licenciatura e o comprometimento em reconhecer a residência pedagógica como estágio curricular supervisionado, por exemplo.

Na segunda etapa, a classificação seria feita a partir do *barena*² contido no anexo I do próprio edital com um descritivo de critérios de desempate, visto que o objetivo era fazer um *ranking* das IES. Deixou-se claro que apenas as Instituições que estivessem habilitadas na segunda etapa é que poderiam enviar projeto institucional de residência pedagógica.

O quadro a seguir é apresentado por região e por tipo de instituição numa relação de quantidade associada ao número de bolsas solicitado pela IES à Capes:

Quadro 3 – Resultado da primeira e segunda fases do Edital Capes nº6/2018 – Residência Pedagógica – Retificação II

Região Centro-Oeste	Instituições	Bolsas
Universidade	11	2.472
Centro Universitário/Ensino	4	264
Instituto Federal	6	792
Faculdade/Escola Superior	3	72
TOTAL	24	3.600

² Barena é uma tabela que permite conter contas ajustadas; um registro gradual que serve para a avaliação de dados diferentes.

Região Nordeste	Instituições	Bolsas
Universidade	31	12.240
Centro Universitário/Ensino	5	288
Instituto Federal	11	2.832
Faculdade/Escola Superior	9	576
TOTAL	56	15.936
Região Norte	Instituições	Bolsas
Universidade	11	4.416
Centro Universitário/Ensino	2	72
Instituto Federal	7	888
Faculdade/Escola Superior	1	48
TOTAL	21	5.424
Região Sudeste	Instituições	Bolsas
Universidade	41	8.136
Centro Universitário/Ensino	18	1.320
Instituto Federal	12	1.536
Faculdade/Escola Superior	18	960
TOTAL	89	11.952
Região Sul	Instituições	Bolsas
Universidade	31	4.704
Centro Universitário/Ensino	6	312
Instituto Federal	7	480
Faculdade/Escola Superior	7	264
TOTAL	51	5.760
TOTAL GERAL	241	42.672

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir do Resultado final – Edital CAPES nº 06/2018 publicado em 29/05/2018

Observemos que o total de IES que pleiteou vagas para participar do PRP/CAPES é menor do que a proposta inicial de bolsas oferecidas. Existem muitos fatores envolvidos como o tempo para que as IES pudessem aderir ao programa tendo o agravante de elaborar o projeto e realizar as parcerias, visto que está explícito no edital a formalização de ACT a ser firmado entre o Governo Federal, por meio da Capes, o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime).

Nessa etapa parcial, 42.672 das 45 mil bolsas foram colocadas à disposição das IES, portanto um número notadamente inferior ao total previsto e que não tinha perspectiva de reversão em nenhuma outra forma de bolsa.

Aqui, podemos salientar o peso público advindo do Manifesto contra o Programa de Residência Pedagógica feito por entidades como ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação) E ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) no sentido de, ao obrigar-se

as IES à associação com a BNCC, ferir a autonomia das universidades e, principalmente, desconstruir os projetos de formação docente das IES.

Vale lembrar que o fator eliminatório previsto no Edital Capes nº6/2018 – Residência Pedagógica – Retificação II é que apenas as IES habilitadas na segunda etapa poderiam enviar o projeto institucional à Capes. Essa quantidade pode ser demonstrada no quadro a seguir.

Quadro 4 – Resultado da terceira fase do Edital Capes nº6/2018 – Residência Pedagógica – Retificação II

Região Centro-Oeste	Instituições	Bolsas
Universidade	11	2.472
Centro Universitário/Ensino	4	264
Instituto Federal	6	792
Faculdade/Escola Superior	3	72
TOTAL	24	3.600
Região Nordeste	Instituições	Bolsas
Universidade	31	12.240
Centro Universitário/Ensino	5	288
Instituto Federal	11	2.832
Faculdade/Escola Superior	9	576
TOTAL	56	15.936
Região Norte	Instituições	Bolsas
Universidade	11	4.416
Centro Universitário/Ensino	2	72
Instituto Federal	7	888
Faculdade/Escola Superior	1	48
TOTAL	21	5.424
Região Sudeste	Instituições	Bolsas
Universidade	40	8.088
Centro Universitário/Ensino	18	1.320
Instituto Federal	12	1.536
Faculdade/Escola Superior	18	960
TOTAL	88	11.904
Região Sul	Instituições	Bolsas
Universidade	29	4.512
Centro Universitário/Ensino	6	312
Instituto Federal	7	480
Faculdade/Escola Superior	7	264
TOTAL	49	5.568
TOTAL GERAL	238	42.432

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir do Resultado da Terceira Etapa – Edital CAPES nº 06/2018 publicado em 01/08/2018

Na etapa final, da qual somente participaram as IES habilitadas, pudemos verificar uma diferença na quantidade de IES participantes e, conseqüentemente, no

número de bolsas. Há uma diferença de 240 bolsas com a saída de três universidades (uma da região Sudeste e duas da região Sul – destacadas em amarelo no Quadro 4). Ao olharmos a quantidade de IES – nesse caso – podemos notar que a maioria é de universidades e contempla todas as regiões do país, sendo os outros tipos de IES (Centros Universitários e Faculdades) variáveis quanto à quantidade, de acordo com sua localização.

Quando trazemos essa informação para a região da BS, verificamos que há apenas duas instituições que pleitearam e deram continuidade ao programa, mas essa informação não aparece no *site* da Capes; portanto essa é uma falha de informação, uma vez que não consta a lista com as IES que deram continuidade ao programa.

Dessa forma, para que se tenha uma melhor visão do campo de pesquisa, é necessário apresentar a instituição que fará parte do campo de pesquisa na BS.

Temos como foco inicial o acompanhamento de uma IES privada com fins lucrativos, situada na região da Baixada Santista, e de duas escolas de educação básica públicas, tratadas como escolas-campo (denominação do próprio PRP/Capes).

A IES pesquisada, IBS, abriga quatro prédios comportando 50 salas de aula e apresenta uma infraestrutura que busca, segundo o que consta no PDI 2019-2023, assegurar adequada funcionalidade, garantindo a seus usuários qualidade e bem-estar no desenvolvimento das atividades programadas. Assim, conta com laboratórios variados (Inclusão Braile e Libras; Anatomia Humana; Multifuncional (Física e Biologia); Fisiologia do Exercício, Biomecânica e Cineantropometria; Técnica de Enfermagem; Radiologia; Análise e Desenvolvimento de Sistemas; Informática Jurídica; além de quatro de Informática), Brinquedoteca, Quadra Coberta Poliesportiva (Sala de materiais esportivos); Biblioteca.

Apesar de ser uma faculdade isolada, apresenta uma proposta institucional de trabalho com o tripé: ensino-pesquisa-extensão, deixando isso muito evidente tanto no PDI 2019-2023 (ANEXO X) quanto nos PPCs dos cursos de Letras e Pedagogia (ANEXOS XI e XII).

Portanto, temos a perspectiva de uma faculdade isolada, que não faz parte de conglomerados econômicos (no qual grupos de investidores nacionais e internacionais, que, com administradores, juntam faculdades e universidades sob uma única gestão), mas que, em seus documentos oficiais, busca mostrar uma tentativa de trabalhar com o tripé ensino-pesquisa-extensão. O que se procurou verificar é se o proposto nos documentos esteve em consonância com o proposto no Edital Capes nº6/2018 –

Residência Pedagógica – Retificação II e pôde ser vislumbrado por meio do que aconteceu nos dezoito meses de vigência da primeira edição do PRP/Capes na IBS.

Além da IBS, também foram feitas visitas exploratórias em duas escolas-campo de Educação Básica Pública em que eram desenvolvidos os Programas especificamente de uma turma de Pedagogia e outra de Letras com o intuito de compreender um pouco a dinâmica do que acontecia *in loco*.

A escola-campo na qual foi feito o acompanhamento dos residentes de Pedagogia, doravante denominada escola-campo 1, localiza-se na área Continental de São Vicente, na região da BS. É uma Escola Municipal que atende a estudantes dos AIFEF, além de ter turma de EJA no período noturno. Conta com dezessete salas de aulas além de outras dependências regulares como sala dos professores, diretoria, secretaria, almoxarifado, despensa, cozinha, banheiros (adequados a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida), laboratório de informática e sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE), pátio coberto e quadra descoberta.

As salas estavam em bom estado de conservação bem como a escola em seu estado geral. Aparentemente, havia uma quantidade suficiente de funcionários para manter a limpeza e organização da escola. Nas ocasiões em que a pesquisadora esteve lá, sempre foi bem recebida de forma atenciosa por todos mesmo antes de tomarem ciência do que estaria fazendo no local.

A professora preceptora que aceitou acolher a pesquisadora e participar da pesquisa também sempre se mostrou solícita, bem como os residentes que a acompanhavam. A turma era de 1ª ano e desde o primeiro momento, talvez por já estarem habituados à presença das residentes, mostraram-se felizes e dispostos a interagir com a pesquisadora.

O acompanhamento dos residentes do curso de Letras também foi feito em uma escola-campo localizada na área Continental de São Vicente (região da BS), denominada nesta pesquisa de escola-campo 2. É uma Escola Municipal que atende a estudantes dos AIFEF e que conta com vinte e três salas de aulas além de outras dependências como sala dos professores, diretoria, secretaria, almoxarifado, despensa, cozinha, refeitório, banheiros, laboratório de informática, laboratório de Ciências, biblioteca, sala de leitura, pátio e quadra.

A escola necessitava de reforma, pois havia algumas janelas quebradas, assim como portas e carteiras, além de precisar de serviço de pintura. Durante o período em

que a pesquisadora acompanhou a professora preceptora e os residentes, iniciou-se um processo de reforma de algumas salas de aula e, com isso, uma campanha de conscientização quanto à manutenção das carteiras novas assim como a limpeza. Houve uma boa recepção por parte do corpo docente e administrativo da escola em relação à pesquisa e à pesquisadora e percebemos nas interações feitas, principalmente na sala dos professores, que o que falta em recursos físicos, transborda naquele ambiente em relações humanas e afetivas.

A pesquisadora participou anteriormente do processo de formação da professora preceptora em nível de graduação em Letras e pós-graduação *lato sensu* em Língua Portuguesa, o que representou um vínculo já existente e pôde ter contribuído para uma acolhida receptiva e colaborativa por parte desta. O acompanhamento foi feito com turmas do 7º e 8º anos e os estudantes aceitaram, com tranquilidade, a presença da pesquisadora durante os períodos de regência de residentes.

Ao tratarmos das IES públicas, precisamos relatar que três fizeram parte do estudo, contribuindo com documentos atinentes à pesquisa, bem como tendo alguns membros das equipes do PRP/Capes respondendo a um questionário *online*.

Com o acesso, mesmo que restrito pela Pandemia de Covid-19 e destacando que estão localizados em Estados diferentes, a uma IES Federal e duas IES Estaduais, passaremos a um maior detalhamento, conforme feito com a IBS.

A IES Federal possui quatro *campi* (três no mesmo estado e um em estado da mesma Região), além de uma Fazenda Experimental, tendo em vista a diversidade de cursos a que atende. Tratando de uma forma mais geral, para mantermos o sigilo com o qual nos comprometemos ao fazermos o contato para a pesquisa, podemos dizer que o *Campus 1* inclui Reitoria, Pró-reitorias e demais unidades administrativas como Ouvidoria, Procuradoria, Assessoria de Comunicação, Restaurante Universitário, auditório administrativo, academia de 225m², espaço de convivência com anfiteatro para aulas ou apresentações ao ar livre, além de salas de aula e biblioteca. O *Campus 2* tem 40 salas de aula, 33 laboratórios técnico-científicos e de informática, gabinetes de professor, salas de coordenação de cursos, duas secretarias e sede da Diretoria das Bibliotecas. No momento da pesquisa, encontrava-se em construção as vias de acesso, a residência para estudantes e professores visitantes e o restaurante universitários. Já o *Campus 3* conta com três blocos que incluem áreas didáticas e administrativas, somando 40 salas de aula, biblioteca, gabinetes de professores, 34 laboratórios técnico-científicos e de informática, um biotério, salas para administração acadêmica, restaurante

universitário e almoxarifado. O *Campus* 4, no momento da pesquisa, contava com 10 salas de aula, auditório, biblioteca, laboratório de informática e quadra esportiva coberta, estando em construção mais blocos didáticos com o intuito de dobrar a capacidade de atendimento do *campus*. No que diz respeito à Fazenda Experimental, é utilizada para realização de pesquisa e apoio didático às disciplinas, com foco no trabalho agroecológico.

A IES Estadual 1 possui 11 campi espalhados pelo Estado no qual se localiza, sendo 3 deles na capital e os outros 8 no interior do Estado. Também conta com uma Fazenda de Experimentação Agropecuária e com uma Estação Ambiental e Ecológica. Não apresenta em seu PDI³ uma descrição quanto à estrutura física de cada um dos seus *campi*, buscando ressaltar em seção própria que trata da “Infraestrutura física dos *campi*” aspectos relacionados à localização geográfica, história da IES na região ou mesmo possíveis contribuições/parcerias com a comunidade.

A IES Estadual 2 apresenta instalações de uso comunitário como moradia estudantil, ambulatório médico e fisioterapêutico, centro de convivência infantil, duas agências bancárias, laboratórios didáticos e de pesquisa, restaurante universitário, complexo esportivo com ginásio de esporte coberto, campos de futebol, piscina, quadras poliesportivas, academia e biblioteca, além das salas de aula.

Portanto, temos a perspectiva de três universidades públicas e, por meio da análise de alguns documentos e da resposta dada por membros de equipes do PRP/Capes (participantes dos Editais 2018/2020) a um questionário *online*, buscou-se verificar se as propostas feitas pelas IES estiveram de acordo com o encontrado nos registros dos documentos, bem como nas respostas aos questionários, estabelecendo um contraponto com o verificado na IBS, sempre tendo a unidade teoria e prática em perspectiva.

3.2 PROCEDIMENTOS DE CONTATO COM O CAMPO DE PESQUISA

Conhecer o campo de pesquisa é essencial para a realização de qualquer estudo, assim como os sujeitos envolvidos e o território.

³ Não apresentado aqui por não fazer parte do rol de documentos analisados.

Como a pesquisadora já trabalhou na IES pesquisada, primeiramente entrou em contato (verbal) com os responsáveis institucionais pelo PRP/Capes, explicando o objetivo da pesquisa e pedindo anuência para realização da pesquisa. A partir desse contato, a pesquisadora deu início a toda documentação necessária para conseguir, seguindo os cuidados éticos descritos no próximo subitem, a aprovação pelo Comitê de Ética, via submissão na Plataforma Brasil.

Dessa forma, foi enviada uma Carta à Secretaria de Educação do município de São Vicente, solicitando autorização para que a pesquisa fosse realizada em algumas das escolas-campo (escolas de educação básica municipais) envolvidas no programa, (devidamente identificadas na carta e sendo as escolas em que havia atuação dos residentes do PRP/Capes da IES pesquisada), encaminhada com o aceite por parte da referida Secretaria de Educação (APÊNDICE II).

Foi formalizado um convite à IES solicitando autorização para que a pesquisa pudesse ser desenvolvida na instituição (APÊNDICE III), além de serem preparadas as documentações específicas para os sujeitos (professores e coordenadores dos cursos de licenciatura envolvidos e Residentes) ligados à pesquisa, formalizadas por meio de uma Carta de Apresentação e de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para apresentação ao Conselho de Ética (Plataforma Brasil). Foram preparados TCLEs específicos para todos os sujeitos envolvidos na pesquisa (Coordenador Institucional do PRP/Capes, docentes orientadores dos subprojetos, professores e coordenadores dos cursos de licenciatura em Letras e Pedagogia, estudantes Residentes, professores preceptores participantes do PRP/Capes da escola-campo (APÊNDICES IV, V, VI, VII e VIII, respectivamente).

Para complementar a documentação encaminhada ao Conselho de Ética, foram anexadas, também, Cartas de Apresentação para as duas escolas-campo pré-selecionadas como campos de pesquisa (APÊNDICES IX e X), seguindo critério de turmas de residentes dos cursos de Letras e/ou Pedagogia atuando nas escolas, além de duas Declarações: uma de início e outra de responsabilidade que tratavam, fundamentalmente, do compromisso assumido pela pesquisadora de não iniciar a pesquisa de campo antes da autorização dada pelo Comitê de Ética (APÊNDICES XI e XI). Toda a documentação foi submetida em 07 de maio de 2019 e teve a aprovação em 16 de maio de 2019, conforme Parecer consubstanciado (ANEXO III). Vale ressaltar que esse curto espaço de tempo deveu-se à submissão da documentação

da pesquisa na Plataforma Brasil no último dia previsto antes do prazo definido para entrega para as relatorias e reunião final na qual são dados os pareceres.

Apenas após essa aprovação, conforme compromisso ético assumido, a pesquisadora começou a participar das reuniões de supervisão feitas na IES entre os professores orientadores, residentes, coordenador institucional e, em algumas situações, os professores preceptores.

3.2.1 Cuidados éticos

A investigação, por ocorrer em um ambiente natural e com os sujeitos pesquisados, seguiu as orientações do Conselho Nacional de Saúde – Resoluções nº 466/2012 (BRASIL, 2012b) e nº 510/2016 (BRASIL, 2016c) – que preveem a autorização institucional, o Consentimento Livre e Esclarecido dos sujeitos participantes, o anonimato das instituições e sujeitos e a devolutiva dos resultados da pesquisa.

Assim, tendo em vista as resoluções citadas, que tratam do respeito à dignidade e à autonomia da pessoa, elaboramos os documentos necessários, em especial o TCLE, que assegura a vontade dos sujeitos envolvidos na pesquisa em contribuir e em permanecer (ou não) nela, garantindo a proteção de toda informação referente a esses sujeitos para que não houvesse riscos sobre sua integridade quer seja física, moral ou social.

Conforme descrito em subitem anterior, foi dada entrada na Secretaria de Educação do município pesquisado com o pedido para realizar a pesquisa. Houve uma certa demora para conseguirmos o aceite, pois parece que estavam ocorrendo algumas mudanças de funções na referida secretaria, no entanto, com a intervenção da coordenadora institucional da IES, que entrou em contato diretamente com a pessoa responsável pela parceria às instituições, foi pedido que encaminhássemos nova solicitação, para que o trâmite fosse feito. A partir daí, em menos de uma semana estávamos com o deferimento (ANEXO I).

Enquanto aguardávamos o aceite da Secretaria de Educação de São Vicente, encaminhamos à direção da IES um pedido para realizar a pesquisa na instituição, tendo em vista a conversa tida anteriormente na qual fora explicada a pesquisa e o que seria demandado da instituição. Tivemos o aceite (ANEXO II) e continuamos a

elaboração dos TCLEs e das Cartas de Apresentação para serem encaminhadas às escolas-campo, solicitando autorização para realizar a pesquisa na escola.

Assim, a pesquisa de campo só foi iniciada a partir da aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa – Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CEP-CONEP) da Universidade Católica de Santos – em 16 de maio de 2019 com o número de parecer 3.330.545 e o número de CAEE - 13265219.0.0000.5536 (ANEXO III).

Depois de aprovado pelo Comitê de Ética, com o documento aprovado pela Secretaria Municipal de Educação (SME) e o aceite da IES, a pesquisadora passou a frequentar as reuniões de supervisão feitas na IES. No segundo semestre de 2019, por sua vez, fomos às duas escolas-campo pré-selecionadas e conversamos com a equipe de direção, explicando o objetivo da pesquisa, apresentando a documentação já aprovada na SME – São Vicente – e na IES, explicitando a aprovação pelo Comitê de Ética e todos os trâmites quanto ao sigilo sobre a identidade dos sujeitos e instituições participantes da pesquisa e o compromisso em informar os resultados do trabalho de pesquisa aos envolvidos, deixando à disposição, se necessário, cópia do estudo.

3.3 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS

Os instrumentos utilizados na pesquisa são a Pauta de Observação de Reunião de supervisão para registro em Diário de Campo, os Roteiros de Grupo Focal e de Questionário das IES Públicas.

Tendo por base os seguintes procedimentos: a observação participante com registro em diário de campo, entrevistas na forma de grupos focais, visando acompanhar por um período o processo de implementação do PRP/Capes em uma IES e em duas escolas-campo públicas municipais de educação básica e questionário *online* (*google forms*) encaminhado a IES públicas.

Entendemos que a observação é uma técnica de coleta de dados para se obter informações e dados da realidade, fazendo uso de percepções por parte de quem observa. Dessa forma, o registro no diário de campo é uma possibilidade para que o pesquisador sistematize suas observações, seja o registro feito no momento ou a *posteriori*.

A escolha do Diário de Campo para análise encontra respaldo no dizer de Araújo e outros autores (2013, p. 54) para quem

O diário tem sido empregado como modo de apresentação, descrição e ordenação das vivências e narrativas dos sujeitos do estudo e como um esforço para compreendê-las. [...] O diário também é utilizado para retratar os procedimentos de análise do material empírico, as reflexões dos pesquisadores e as decisões na condução da pesquisa; portanto ele evidencia os acontecimentos em pesquisa e o delineamento inicial de cada estudo ao seu término.

Com base nos registros no diário de campo, ensejamos um processo de reflexão a respeito do Programa e seu desenvolvimento, uma vez que é um instrumento que pode mobilizar quem o realiza no sentido de buscar aspectos que vão do cognitivo ao profissional (SOARES *et al.*, 2011).

A observação participante vai além do simples ato de observar, devendo haver um envolvimento com as pessoas que estão sendo observadas. Assim, é necessário elaborar um protocolo observacional (CRESWELL, 2014). Para que isso fosse posto em prática, foi criada uma pauta preliminar (na forma de roteiro) de observação das reuniões de supervisão (APÊNDICE XIII). É importante ressaltar que fizemos uma sondagem preliminar (pré-teste), tendo em vista o roteiro elaborado e, a partir dos dados da realidade, foram feitos ajustes (já presentes no APÊNDICE XIII), aliando os objetivos da pesquisa ao que era possível ser observado tanto nas escolas-campo como nas reuniões de supervisão do PRP/Capes na IES.

Movimento similar foi feito com entrevistas coletivas na forma de Grupos Focais com os sujeitos participantes da pesquisa da IES e das escolas-campo (coordenador institucional, professor orientador de subprojetos, professor coordenador dos cursos de Letras e Pedagogia, estudantes residentes, professor preceptor).

Havia a intenção de desenvolver, em momento posterior, um Grupo Focal com professores e estudantes não participantes diretos do PRP/Capes (professores dos cursos de Letras e Pedagogia, ou seja, que não participaram do PRP/Capes, e professores da escola-campo que não tinham recebido estudantes residentes). Acreditava-se que a participação de professores e estudantes que não faziam parte diretamente do Programa poderia balizar o que estava sendo investigado, uma vez que não estavam envolvidos de forma direta e, por isso, haveria uma certa isenção em seu olhar a respeito do que é ou foi desenvolvido na IES ou na escola-campo e das eventuais diferenças no processo formativo, considerando que o PRP/Capes não

tem caráter universal. Essa ideia foi descartada a partir da análise dos Grupos Focais e cremos ser mais pertinente estabelecer um contraponto com IES públicas que também participaram do mesmo edital.

Optamos por realizar Grupos Focais por considerarmos, assim como Gaskell (2015), que tais Grupos favorecem um debate aberto e acessível em torno de um tema de interesse comum aos participantes. Um debate racional no qual as diferenças de *status* entre os participantes não são levadas em consideração. O assunto precisa ser mantido de forma que se crie um clima em que os participantes sintam-se confiantes para expor suas opiniões, tendo esse processo facilitado por um mediador. Para isso, é importante que o mediador faça uma rápida exposição dos objetivos da pesquisa e, conseqüentemente, do encontro e da formação do grupo, deixando clara a garantia de sigilo do nome dos participantes e a forma de registro.

O Grupo Focal refere-se a entrevistas semiestruturadas com um grupo de respondentes. Para tanto, uma preparação iniciando com a elaboração de um tópico guia (GASKELL, 2015) ou um roteiro de entrevista, uma vez que é necessário um entrevistador preparado do ponto de vista conceitual e estrutural, faz-se necessária.

Certamente, há várias tentativas para a construção do roteiro, sempre observando os objetivos pretendidos e o momento de verificação da adequação dá-se quando é feito o pré-teste com um grupo de controle. O pensamento está no cuidado com a elaboração das questões que levarão os participantes a responderem de tal forma que possam trazer contribuições relevantes para a pesquisa em voga, por isso, segundo Szymanski (2011), é relevante deixar o entrevistado falar livremente (mesmo que às vezes se afaste um pouco do assunto proposto).

Tão importante quanto o clima inicial é pensar o roteiro da entrevista e os participantes desse grupo, aliados ao ambiente. Em situações “normais”, o ambiente precisa ser adequado às necessidades do grupo escolhido, procurando ajustar datas e horários (parte mais complicada tendo em vista os diversos afazeres da maioria dos sujeitos envolvidos na pesquisa direta ou indiretamente). Em geral, procura-se um espaço de fácil acesso aos integrantes do grupo (a literatura fala em 6 a 15 participantes) e no qual seja possível uma disposição circular para que todos possam se ver enquanto conversam. Isso auxilia no processo de interação, permitindo maior liberdade na troca de informação e de turnos conversacionais. É evidente que o fato de os participantes serem selecionados a partir de aderência com o assunto pesquisado, podendo posicionar-se de forma competente mediante as possíveis

temáticas abordadas, auxilia nessa relação, mesmo que, porventura, não haja convivência entre eles (o que poderia ser um facilitador na condução da entrevista). Processo similar pode ser dito com relação ao pesquisador/moderador, visto que o ponto de aproximação e interação entre este e os demais participantes serão o estudo e o universo pesquisado e não especificamente laços de amizade que possam ser estabelecidos antes ou depois da pesquisa. Vale lembrar que há uma intenção por parte do pesquisador que vai muito além da busca por informações, há uma procura por parceria e confiabilidade que leve os integrantes do grupo a assumirem uma atitude colaborativa no sentido de trazer dados relevantes para a pesquisa. Os participantes podem sentir o momento de fala como uma deferência à contribuição dada no decorrer do encontro, um momento para falar e ser ouvido (SZYMANSKI, 2011).

Outro ponto importante relacionado a essa interação diz respeito ao tempo de duração do Grupo Focal. Não há uma determinação específica, mas sabemos que o tempo do encontro não deve ser longo o suficiente para proporcionar desconforto (seja físico ou emocional) aos participantes. Gatti (2005) recomenda que não seja superior a três horas e, ainda que, dependendo do objetivo proposto, duas reuniões sejam suficientes.

É considerado imprescindível o uso de recursos para gravação em áudio e/ou vídeo e sempre precisará da permissão dos participantes (conforme TCLE assinado). Após a gravação, faz-se necessária a transcrição de todo o encontro e, sempre que possível, é importante que as transcrições feitas sejam apresentadas aos participantes do Grupo Focal para que eles possam verificar se não há nenhum equívoco no que quiseram explicar.

Veremos na sequência os passos seguidos com a pesquisa relacionado ao Grupo Focal. Inicialmente, foi feito um pré-teste com um grupo de participantes do PRP/Capes da IES pesquisada, relacionado ao curso de Educação Física. Dessa forma, buscamos adequar o roteiro de entrevista envolvendo participantes que não são os sujeitos de pesquisa, uma vez que o nosso foco é tratar dos cursos de Letras e Pedagogia.

Participaram desse pré-teste o professor orientador responsável pela turma de Educação Física, duas professoras preceptoras de Educação Física e, também, dois residentes de Educação Física. Os contatos foram feitos e foi acordado para que acontecesse no dia de 22 agosto de 2020, sábado, às 10h30 pela plataforma *Google*

Meet, que permite gravação em áudio e vídeo e procuramos seguir o roteiro de entrevista elaborado (APÊNDICE XV). De acordo com o andamento da conversa, ajustes foram sendo feitos, alinhando os assuntos abordados. Assim, itens que inicialmente foram pensados para serem tratados em um bloco foram deslocados para outro, da mesma forma que percebemos que algumas informações poderiam ser suprimidas. O andamento da entrevista bem como o tempo foram indispensáveis para se fazer tais adequações.

Na sequência, foram feitos os contatos com os sujeitos da pesquisa, ou seja, representantes da IES (coordenadora institucional, professora orientadora de Letras e Pedagogia e coordenador dos cursos de Letras e Pedagogia), das escolas-campo (optamos por contactar as professoras preceptoras que receberam a pesquisadora) e dois residentes de cada um dos cursos que acompanharam as referidas professoras preceptoras.

Depois dos contatos feitos, conseguimos agendar o grupo para o dia 29 de agosto de 2020, sábado, às 9h30 pela plataforma *Google Meet* e tivemos a confirmação dos representantes da IES, uma professora preceptora e três residentes, portanto, sete participantes. A pesquisadora procurou seguir o roteiro de entrevista revisado, tendo por base o pré-teste já realizado (APÊNDICE XVI).

A partir da gravação em áudio e vídeo, forma escolhida devido à impossibilidade de encontro presencial imposta pelo atual estado de pandemia em virtude do Covid 19, foram feitas transcrições literais (retiramos apenas marcas de oralidade) que deram suporte às análises advindas das informações colhidas, lembrando que as análises fazem parte de um processo de procura por caminhos que levem o pesquisador, mediante as múltiplas informações recebidas, a encontrar os rumos que não o façam perder o foco, ao contrário, que o mantenham com a capacidade de julgamento quanto à pertinência das contribuições ao exame do problema (GATTI, 2005).

Após a transcrição, fizemos a devolutiva para os participantes do Grupo Focal por entendermos que eles precisavam ter ciência do que disseram e poderiam fazer alterações, caso desejassem, na transcrição, e houvesse algum problema que levasse a um entendimento equivocado. Apenas dois dos entrevistados fizeram devolutivas apresentando problemas na transcrição tais como repetição de termos; os demais deram anuência ao que estava transcrito e a partir daí passamos para a próxima fase,

quer seja a de busca de informações de como se deu o processo de Residência Pedagógica em IES Públicas.

Para tratar dessas instituições, em virtude da Pandemia, optamos por analisar alguns documentos e trabalhar com questionários feitos *online*, o que propiciou a vantagem de adentrar a espaços geográficos que seriam dificultados caso pensássemos no deslocamento físico propriamente dito.

A escolha por questionário como instrumento está ligada, no dizer de Mascarenhas (2012), à possibilidade de ser um instrumento ideal quando se quer medir dados com precisão.

Na formulação de um questionário, é imprescindível que as instruções quanto ao preenchimento estejam explicitadas para que possam ser cumpridos os objetivos, lembrando que há vantagens e desvantagens na utilização desse instrumento. Podemos tomar como vantagem o fato de o participante poder responder às questões quando achar mais conveniente, ou não precisar responder com pressa, ou, ainda, menor risco de interferências em virtude de influências por parte do pesquisador. Como desvantagens podemos listar o baixo número de questionários devolvidos, a impossibilidade de saber quem realmente respondeu, dentre outras (GERHARDT; SILVEIRA, 2009).

A elaboração do questionário requer alguns cuidados como o atrelamento dos tópicos abordados com os objetivos do que se quer pesquisar, o tempo requerido para que o participante responda (em torno de trinta minutos) e, com isso, um número de questões que deve girar em torno de 20 a 30 perguntas, podendo sua composição ser de perguntas abertas e/ou fechadas.

De acordo com Mascarenhas (2012), as abertas permitem que o participante escreva mais livremente e com isso possa detalhar melhor sua resposta. Em contrapartida, toma um tempo maior na análise dos dados, visto que é necessário fazer tabulação, criar classificações, o que leva o pesquisador a utilizar esse tipo de pergunta quando a pesquisa acontece com um número reduzido de participantes. Já as perguntas fechadas não permitem que o participante redija livremente, uma vez que está limitado a escolhas que podem variar, principalmente, em múltipla escolha, dicotômicas, ordinais e intervalares. As de múltipla escolha são aquelas que oferecem mais de duas opções, enquanto as dicotômicas só apresentam duas opções. As ordinais, como o nome já faz referência, pede para que o participante coloque em ordem as opções apresentadas de acordo com os critérios estabelecidos, enquanto

nas intervalares o participante indicará se há ou não concordância com as afirmações propostas.

Assim como no roteiro do Grupo Focal, é preciso que seja feito um estudo piloto ou um pré-teste para que se percebam possíveis problemas na elaboração das questões que levem ao não entendimento do que se propõe, além de permitir uma análise preliminar que pode oferecer tanto uma verificação quanto à formulação e à apresentação das questões quanto dos dados principais a serem analisados (BELL, 2008). A autora ainda propõe que se atente à ordem das perguntas, pois há um indicativo de que se inicie com questões mais fáceis e diretas, menos complexas, como uma forma de levar o participante a se envolver com o assunto e responder ao questionário, deixando para o final aquelas que não mais sensíveis e complexas. Com isso, dificilmente o participante desiste de responder e enviar as respostas.

Goldenberg (2002) alerta que um dos principais problemas tanto em entrevistas quanto em questionários está na verificação do grau de veracidade das respostas dadas, uma vez que é importante ressaltar que cada indivíduo acaba por deixar transparecer de si apenas o que deseja, ocultando o que acredita não ser de interesse. Assim, a imagem projetada de si ou de outro tem relação com o que quer revelar ou desvelar. Isso pode trazer desvios para os resultados.

Na sequência, temos o caminho percorrido pela pesquisadora relacionado ao questionário. Num primeiro momento, foi feito um pré-teste com a coordenadora institucional e uma professora orientadora da IBS. Assim, buscamos adequar o questionário, sempre tendo em vista os objetivos da pesquisa.

Os contatos foram feitos e foi disponibilizado o *link* do *google forms* para que os participantes pudessem responder. Como eram apenas dois respondentes, em uma semana foi possível fazer os ajustes necessários para se chegar à versão (APÊNDICE XVIII) que foi encaminhada aos representantes da IES públicas, foco da segunda etapa da pesquisa.

Primeiramente, foi encaminhado um *e-mail* para um Grupo de Pesquisa de uma IES pública de São Paulo que reúne representantes de outras IES, inclusive de outros estados, explicando a necessidade de, na continuidade da pesquisa, entrar em contato com IES públicas que participam ou participaram da edição de 2018 do PRP/Capes. Desse contato, houve dois retornos, um de uma IES estadual e outro de uma federal. No caso desta última, a pesquisadora começou uma chamada via

whatsapp, o que, após uma conversa, levou à indicação de dois outros professores responsáveis pelo PRP/Capes em instituições públicas, uma estadual e outra federal.

Após conversa telefônica, a pesquisadora conseguiu retorno positivo para continuidade da IES estadual, pois o representante da federal informou que estava entrando em férias e mesmo passado um mês e após algumas tentativas de contato, ele não retornou a nenhuma delas. Assim, foi encaminhado *e-mail* aos contatos e responsáveis pelas três IES para solicitar os Projetos Institucionais (PI) encaminhados à Capes nos anos de 2018 e 2020, bem como os Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) de Letras e Pedagogia. Também foi repassado para a pesquisadora o *whatsapp* de alguns dos professores envolvidos no PRP dessas IES, desse modo, além de encaminhar por *e-mail* o *link* do *google forms* com o questionário, a pesquisadora também conseguiu entrar em contato com alguns dos participantes, mobilizando-os para o preenchimento do questionário. Mesmo com toda tentativa de estímulo para participação na pesquisa feita por *e-mail* e *whatsapp*, a pesquisadora conseguiu o retorno de oito questionários, além dos PIs e PPCs (APÊNDICE XIX, XX, XXI, XXII, XXIII, XXIV, XXV, XXVI, XXVII, XXVIII e XXIX).

Com vistas ao exposto, podemos dividir a análise em três etapas. Na primeira, após a sondagem, foram aplicados os procedimentos para os diferentes sujeitos de pesquisa com a observação participante com registro em diário de campo das reuniões feitas entre os residentes e os profissionais da IES envolvidos no Programa. A segunda, pré-análise, teve por base o Grupo Focal feito com os sujeitos de pesquisa e a terceira com a análise dos questionários e demais documentos.

A partir dos dados coletados e com base nos conceitos dos temas da pesquisa, avaliamos a efetividade e o diferencial do Programa e se este contribui para a unidade teoria e prática por parte dos sujeitos participantes do processo (IES e escola-campo).

Uma vez que um dos objetivos é o acompanhamento do processo de implementação do PRP/Capes em uma IES, fez-se necessária a leitura cuidadosa dos documentos orientadores da Política Nacional de Formação de Professores e do PRP (do MEC/Capes) e das IES investigadas.

Consideramos importante – para a análise – a leitura cuidadosa dos seguintes documentos:

1. Programa de Residência Pedagógica:

- ✓ Edital Capes nº6/2018 – Residência Pedagógica (ANEXO IV)

- ✓ Edital Capes nº6/2018 – Residência Pedagógica – Retificação II (ANEXO V)
 - ✓ Declaração – Inciso II (ANEXO VI)
 - ✓ Portaria nº 45/2018
2. Legislação sobre Formação de Professores da Educação Básica:
- ✓ Res. CNE/CP nº 2/2015 (ANEXO VII)
 - ✓ Res. CNE/CP nº 2/2019 (ANEXO VIII)
3. Documentos da IES privada:
- ✓ Projeto Institucional de Residência Pedagógica (subprojetos de Pedagogia e Letras) (ANEXO IX)
 - ✓ Projeto Institucional da IES (PDI) (ANEXO X)
 - ✓ Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia (ANEXO XI)
 - ✓ Projeto Pedagógico do curso de Letras (ANEXO XII)
4. Documentos das IES públicas:
- ✓ Projeto Institucional de Residência Pedagógica (subprojetos de Pedagogia e Letras) 2018 e 2020 (APÊNDICES XX, XXI, XXII, XXIII, XXIV e XXV)
 - ✓ Projeto Pedagógicos dos cursos de Pedagogia (APÊNDICES XXVI e XXVII)
 - ✓ Projeto Pedagógico dos cursos de Letras (APÊNDICES XXVIII e XXIX)

3.4 INTERPRETAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Os roteiros de observação foram elaborados, buscando, na coleta de dados, uma perspectiva de observação participante que resultasse em registros escritos que auxiliassem no processo de reflexão e de análise, tendo em vista o que chama a atenção no ambiente a partir da proposta de pesquisa delineada. De acordo com Bell (2008), o diário de campo pode ser visto como uma maneira atrativa de coletar dados e tem um foco, em pesquisa, no registro de atividades profissionais e nas informações que são inerentes a essas atividades.

As observações focalizaram, numa primeira etapa, as reuniões de supervisão (que aconteceram na IBS) e uma forma de intervenção pedagógica denominada “Rua Pedagógica” que aconteceu na rua em frente à IES (com registro no diário de campo). Identificamos dados pontuais como data, local, horário e duração do que estava sendo observado e, especificamente nas reuniões, entrelaçando com a proposta da

pesquisa. Entendemos que era necessária uma contextualização geral – de modo a se perceber a organização da ação – desde a pauta até os focos (ou não) para, assim, nos aproximar das concepções de ensino e aprendizagem presentes, a própria dinâmica da reunião no que concerne à unidade teoria e prática, à relação entre a IES e a escola-campo e à própria formação de professores. Também durante as reuniões já buscamos verificar se havia, por parte do residente, um plano para a intervenção pedagógica feita, se esse plano relacionava-se com o planejamento do professor preceptor ou se era entendido como uma atividade episódica e se, levando em consideração a unidade teoria e prática, poderia ser percebido algum diferencial por meio da intervenção. Entremendo essas informações, pontuamos observações a respeito do ambiente das escolas-campo, das turmas nas quais as intervenções estavam sendo realizadas, portanto, com enfoque nas turmas envolvidas e, também, dos professores preceptores de ambas as escolas-campo.

O registro nos diários de campo, apoiado em Minayo e Sanches (1993), inicia-se com uma fase exploratória, a fim de se tomar conhecimento de toda a ambientação e o próprio contexto situacional para, só então, seguir para a análise e inter-relação teórica. Assim, os registros têm uma primeira etapa descritiva e na sequência é feito um comentário embasado nos princípios teóricos que fundamentam a pesquisa.

De acordo com Yin (2016) é necessário lembrar que os estudos investigativos não terminam com a análise dos dados ou a apresentação de seus achados; é necessário ir além: interpretar esses achados e extrair conclusões gerais.

Para essa continuidade, buscamos respaldo teórico em Bardin (2016) e Franco (2018) - por meio da Análise de Conteúdo.

Análise de Conteúdo nada mais é do que uma técnica utilizada na análise e interpretação das formas de comunicação, sejam elas documentos, entrevistas, questionários, entre outras formas, empregada na pesquisa. Para dar prosseguimento a esse tipo de análise, necessitamos de uma organização na qual passamos a operacionalizar e esquematizar as ações seguintes a fim de que se concretize um plano de análise (BARDIN, 2016).

Tendo em vista essa organização, partimos para o momento de escolha dos documentos a serem analisados, ligados aos objetivos da pesquisa. Na pesquisa em voga, o foco está concentrado neste primeiro momento nos temas que emergem primeiramente a partir da leitura “flutuante”, assim chamada por Bardin (2016), uma

vez que, no contato com os documentos, é importante, por meio da leitura, deixar fluir as impressões que o texto traz para nós.

Na continuidade, urge a definição das Unidades de Análise que se subdividem em Unidades de Registro (menor parte do conteúdo, podendo ser a palavra, o tema, o personagem ou o item) e Unidades de Contexto (“pano de fundo”/unidade de compreensão para codificar a unidade de registro) de acordo com Franco (2018).

Nessa análise, consideramos inicialmente as Unidades de Registro e, para isso, num processo de volta aos registros de Diários de Campo das reuniões de supervisão (APÊNDICE XIV), passamos a destacar os temas que surgiram durante as dez reuniões de supervisão na IES que foram acompanhadas, apresentados em forma de quadro no Apêndice XXX.

O mesmo procedimento foi tomado com relação à transcrição feita do Grupo Focal realizado em 29/08/2020 (APÊNDICE XVII) e segue apresentado também em forma de quadro na sequência (APÊNDICE XXXI), nos questionários disponibilizados para respostas entre os dias 13/08/2021 e 30/09/2021 (APÊNDICE XXXII) e documentos (APÊNDICES XXXIII e XXXIV) analisados das IES públicas pesquisadas.

Tendo por base os temas identificados, a partir dos registros de Diários de Campo das reuniões de supervisão, das transcrições do Grupo Focal, dos questionários aplicados aos envolvidos em IES públicas e PIs de 2018 e 2020 das três instituições, assim como PPCs de Letras e Pedagogia, fizemos um levantamento das ocorrências dos temas, pois a frequência é um dos critérios apresentados por Bardin (2016) como possível para se chegar às categorias para análise.

Dessa forma, para entendermos o movimento feito para se chegar a essas categorias, elaboramos quadros com todos os temas identificados dos instrumentos e documentos analisados e que podem ser vistos no Apêndice XXXV. Tendo por base esse levantamento, elaboramos novo quadro para verificar os temas que se repetiam e que aparecem destacados em verde no Apêndice XXXVI.

Observamos os temas que se repetiram e, em consonância com o problema e os objetivos da pesquisa (Quadro 5), definimos, assim, as categorias de análise bem como as subcategorias.

Quadro 5: Problema e objetivos da pesquisa

Problema	Qual a contribuição do PRP/Capes para a unidade teoria e prática em cursos de Licenciatura – Letras e Pedagogia – de uma IES privada da região da Baixada Santista/SP em contraponto com IES públicas, na visão de docentes participantes do programa?
-----------------	--

Objetivo geral	Analisar a unidade teoria e prática no processo de implementação do PRP/Capes em uma IES privada da Baixada Santista em diferentes fases: da preparação do Projeto Institucional, relações com as instituições parceiras, desenvolvimento e avaliação do Programa pelos sujeitos participantes.
Objetivos específicos	<ul style="list-style-type: none"> ● Verificar a produção atual de conhecimento acadêmico a respeito das Políticas Públicas Educacionais, Formação de Professores, Programa de Residência Pedagógica, Unidade Teoria e Prática e Estágio Curricular Supervisionado; ● Identificar as implicações do PRP/Capes na IES, nas práticas dos professores orientadores e residentes e em eventuais alterações nos PPCs dos cursos e também nos estágios supervisionados (considerando que o PRP/Capes é assumido como uma forma de estágio – não obrigatório); ● Verificar as possibilidades de Programas advindos de Políticas Públicas do governo federal, como o PRP/Capes, contribuírem para a formação diferenciada de futuros professores; ● Analisar como se dá (ou não) a unidade teoria e prática em IES públicas por meio de questionários e documentos institucionais; ● Verificar as possíveis diferenças ou semelhanças de concepção de unidade teoria e prática em documentos da IES privada e IES pública.

Fonte: Elaborado pela autora.

Embasados no levantamento feito com os temas que se repetiam e atrelando-os aos objetivos da pesquisa, elaboramos uma categorização, conforme apresentado no Quadro 6, para auxiliar na busca pelas respostas à questão problema.

Quadro 6: Categorias de análise

CATEGORIA	SUBCATEGORIA
Unidade teoria e prática	Concepções de teoria
	Concepções de prática
	Concepções que fundamentam o trabalho pedagógico (na IES e nas escolas-campo)
Relações dialógicas (docente orientador e residente e professor preceptor e residente)	Perspectiva de formação autônoma e reflexiva
	Imersão em campo e aprendizagem profissional da docência
	Formação Contínua de professores preceptores
Relações entre estágios, PRP/Capes e PPC dos cursos de Pedagogia e Letras	Atuação reflexiva, crítica e com pesquisa
	Organização do estágio nos cursos e relação com o PRP/Capes
	Impactos do PRP/Capes nos cursos de Pedagogia e Letras

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos temas emergentes nos Diários de Campo e Grupo Focal.

Depois de termos traçado detalhadamente o caminho metodológico percorrido, apresentando e fundamentando o tipo de pesquisa escolhido como qualitativo, bem como o universo e os sujeitos de pesquisa, essenciais para responder ao que nos motivou a fazer este estudo, além do contato com o campo de pesquisa,

acompanhado dos devidos cuidados éticos e ancorados em instrumentos de pesquisa que nos permitam fazer interpretação e análise de dados seguindo critérios científicos, passamos a tratar do processo de implementação do PRP/Capes, contextualizando as instituições envolvidas e tratando dos processos formativos, para que, somados às categorias de análise emergentes a partir dos instrumentos, procedimentos e documentos já elencados para chegarmos aos nossos achados.

IV O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DO PRP/CAPES E A UNIDADE TEORIA E PRÁTICA

Neste capítulo apresentamos um panorama do processo de implementação do PRP/Capes na IES no qual ancoramos inicialmente nossa pesquisa, contextualizando a IBS e as escolas-campo participantes desta análise, buscando discorrer a respeito da proposta apresentada à Capes. Assim, tratamos dos processos formativos que acontecem na IES, tanto com os residentes, quanto nas escolas-campo, com os professores preceptores. Também será feita uma breve contextualização das IES públicas com o intuito de fornecer maior embasamento para a análise dos documentos e do questionário *online*.

Na sequência, temos uma análise a partir dos instrumentos utilizados até aqui na pesquisa: Diário de Campo de reuniões de supervisão na IES, transcrição de Grupo Focal, bem como questionários PIs de 2018 e 2020 e PPCs de Letras e Pedagogia de três IES públicas que participaram da pesquisa; todos embasados nos referenciais teóricos e no problema e objetivos de pesquisa

4.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA IES E ESCOLAS-CAMPO

Conforme mencionado no capítulo anterior, a IES inicial que serviu de base para a nossa pesquisa quanto ao PRP/Capes é uma instituição privada, com fins lucrativos, considerada do ponto de vista de organização acadêmica uma faculdade isolada, portanto, como uma instituição não universitária de educação superior, com cursos em funcionamento em mais de uma área do conhecimento, que conta com a mesma direção e regimento comum, tendo a finalidade de formar diferentes profissionais no nível superior e nas diversas modalidades, desde que credenciada pelo poder competente (BRASIL, 2017). Assim, não há obrigatoriedade de contemplar o tripé ensino-pesquisa-extensão, como acontece no caso das Universidades. O intuito maior da IES de acordo com os documentos é a formação de profissionais qualificados.

Quando observamos as informações contidas no PDI 2019-2023 (ANEXO X, p. 49⁴), verificamos que trazem informações que comungam com o que é esperado (legalmente) de uma IES, inclusive de uma universidade e sinaliza concepções que são requeridas para a participação do PRP/Capes no Edital Capes nº6/2018 – Residência Pedagógica – Retificação II (ANEXO V), como a relação entre teoria e prática e, em dada medida, promoção de integração com órgãos públicos (parcerias), por exemplo:

A composição e a operacionalização de cada curso da IBS assentam-se, deste modo, em paradigma educacional que persegue sua validação:

- na interação entre teoria e prática, rompendo-se com a visão rígida entre matérias que se classificam como teóricas ou práticas, de maneira que a aprendizagem resulte do exercício crítico, analítico e reflexivo, com vistas a professar a habilidade pessoal de aprender a aprender;
- na valoração da autonomia do educando pelo favorecimento de iniciativas próprias, centradas na diversidade de abordagens e vivências intra e extramuros, na medida em que lhe é permitido decidir por complementar sua formação de acordo com os interesses revelados;
- na promoção da integração entre a instituição e estabelecimentos congêneres, empresas e órgãos públicos e privados, mediante um relacionamento participativo e produtivo.

Dessa forma, a IES pesquisada apresenta indícios que sinalizam uma aproximação com o que era proposto no edital para participação no PRP/Capes, uma vez que, devido ao período de vigência que consta no PDI (2019-2023), na ocasião de sua elaboração, faziam os estudos e planos para concorrer às bolsas.

Tal afirmação encontra reflexo nos objetivos apresentados nesse mesmo PDI para os cursos de licenciatura, focando, por exemplo, o trabalho coletivo, a cultura colaborativa, a capacitação de formadores e a formação na perspectiva crítica e emancipatória - conforme o documento (ANEXO X, p. 71⁵):

- a formação do professor na perspectiva crítica e emancipatória que compreenda e integre os fundamentos das ciências e da tecnologia na sua área de formação, as relações entre trabalho e educação e revele uma visão ampliada dos saberes pedagógicos;

⁴ A indicação de página refere-se ao documento original disponível no *link* https://1drv.ms/w/s!ApP_BL6AMBvtiJMzgyEKpVKIOwKGXw?e=q3ulbu

⁵ A indicação de página refere-se ao documento original disponível no *link* https://1drv.ms/w/s!ApP_BL6AMBvtiJMzgyEKpVKIOwKGXw?e=q3ulbu

- investir na capacitação de formadores que tenham vivências de trabalho coletivo, que sejam reflexivos e tenham a pesquisa como referência em suas práticas, e se orientem pelas demandas de sua escola ou seu curso e de seus alunos, e não pelas demandas de programas previamente determinados e desconectados da realidade escolar;
- imprimir, nos cursos de licenciatura, uma cultura de responsabilidade colaborativa quanto à qualidade da formação docente, na perspectiva de que possam responder, de maneira qualitativa, aos desafios propostos pela nova conjuntura política e socioeconômica brasileira.

Essa visão para os cursos de licenciatura talvez encontre respaldo no fato de que a IES ou parte da equipe de professores que compõe os cursos de licenciatura participe de programas que tragam diferencial na formação, como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID.

A IBS participou desde o primeiro edital do PIBID – em 2013 – o que levou parte da mesma equipe institucional a pensar na participação no PRP/Capes, em 2018, tendo anuência da direção da IBS.

A partir daí, começaram os contatos para a formação das turmas e submissão do projeto junto à Capes de acordo com o previsto no Edital Capes nº6/2018 – Residência Pedagógica – Retificação II.

O contato com as Secretarias de Educação dos Municípios do entorno foi feito num primeiro momento via telefone, uma vez que as secretarias também estavam informadas, via edital de chamada para participação do PRP/Capes, de que havia a necessidade de estabelecimento de ACT a fim de que se desse andamento aos trâmites necessários para a participação no programa. Após esse primeiro contato, a coordenação institucional e o professor que ficou responsável pelo PIBID (mostrando trabalho em conjunto) foram até a Secretaria de Educação do Município de São Vicente, por ter sido uma Secretaria receptiva e por atender à área de acesso mais facilitado para os possíveis residentes. A Secretária Municipal designou uma supervisora como responsável direta pelo contato com a IES e as escolas-campo, inclusive esta fez a indicação de algumas escolas e possíveis professores preceptores para que a IES fizesse contato. A coordenadora institucional contactou as escolas-campo indicadas, explicando o programa e confirmando a parceria; a partir daí, foram iniciadas as tratativas com os professores preceptores, quer os indicados via Secretaria Municipal de Educação, quer os indicados por professores que atuam na IES e que também conheciam o trabalho desenvolvido por professores da escola pública, tendo em vista que muitos deles, além de lecionar no ensino superior, ainda

trabalhavam em outros níveis de ensino e em escolas públicas. A preocupação era fechar parcerias com escolas e professores que realmente estivessem dispostos a participar do programa. O mesmo processo aconteceu com uma Escola Estadual do município de Praia Grande.

No caso dos estudantes residentes, foi aberto edital de processo seletivo, em que constava uma prova escrita, além da entrega de alguns documentos comprobatórios.

Ao final, tanto os professores preceptores como os residentes tiveram de fazer o cadastro na Plataforma Freire (sistema disponibilizado pela Capes para abrigar o currículo dos professores – educação básica, docentes e estudantes das licenciaturas, pesquisadores – e demais profissionais ligados à educação; permitindo realizar a gestão e acompanhamento de programas de formação de professores de educação básica, bem como socializando produções técnicas e acadêmicas), assinar o Termo de Compromisso e enviar os documentos ao Sistema de Controle de Bolsas da Capes para que pudessem ter acesso, posteriormente, ao recebimento das bolsas.

O PRP/Capes da IBS, depois de passar por todos os trâmites, assumiu a seguinte configuração: contou com nove escolas públicas participantes (denominadas escolas--campo), com nove professores preceptores (um representando cada escola e divididos nas áreas de Pedagogias, Letras e Educação Física), setenta e dois residentes (sendo oito residentes sob a supervisão de cada um dos professores preceptores) e três docentes orientadores (responsáveis da IES pelo acompanhamento e encaminhamento de todo o processo), além da coordenadora institucional.

Nesse ponto, passou-se para a configuração da primeira etapa de implementação efetiva do PRP/Capes que estava relacionada a um curso de formação tanto para os professores preceptores quanto para os residentes, tendo em vista que seria necessário alinhar concepções e planejar os próximos passos. A etapa seguinte dizia respeito à ambientação do residente e ao diagnóstico da escola-campo para, só depois, elaborar o plano de ação propriamente dito. Todas essas etapas serão especificadas nas seções posteriores.

Sendo foco de nossa pesquisa os cursos de Pedagogia e Letras, foram selecionadas duas escolas-campo, utilizado o critério de compatibilidade de horário entre a pesquisadora, que tinha como possibilidade algumas manhãs e tardes e as escolas-campo com residentes de Pedagogia e Letras.

Conforme mencionado ao descrever o caminho metodológico, a escola-campo 1 é municipal considerada grande e apresenta algumas dificuldades de infraestrutura, uma vez que tanto a quadra quanto parte do pátio não são cobertos, o que dificulta a realização de certas atividades em dias chuvosos, além de problemas com ventiladores, o que, em virtude do clima quente e abafado da BS, pode trazer alguns transtornos para a saúde, e pequenos buracos no chão no pátio; todavia, isso não parece impedir a realização de projetos.

Há uma preocupação por parte da equipe de gestão em manter-se em contato com as crianças (conforme depoimento dos residentes registrado em diário de campo) como forma de estimulá-los e o incentivo quanto à participação em projetos e programas também vem ao encontro desse desejo. Isso pode estar relacionado aos resultados das médias de desempenho nos exames nacionais.

Em geral, as escolas preocupam-se em atingir as metas projetadas por um indicador nacional: o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) criado em 2007 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e por meio do qual se pretende “medir” a qualidade de aprendizagem nacional a fim de estabelecer metas para a melhoria do ensino. Essas metas estão relacionadas aos parâmetros desejados até 2021, com a nota 6.0, assim indicada como um patamar educacional correspondente ao de países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Portanto, o Ideb relaciona-se diretamente aos temas econômicos, que, apesar de não serem foco da nossa pesquisa, acaba resvalando nesse tema, uma vez que temos no Brasil (in)gerências advindas de tais organismos quando há a preocupação com medições que não levam em consideração características locais e influenciam Políticas Nacionais.

Observemos, a seguir, os últimos índices em nível Brasil relativo aos AIEF. Na sequência, veremos essas metas Brasil relacionadas a cada uma das escolas-campo participantes da pesquisa.

Quadro 7: Índices 2019 do Ideb – Brasil – AIEF

Brasil	Rede	Taxa de Aprovação - 2019							Nota SAEB - 2019			IDEB 2019 (N x P)
		1º ao 5º ano	1º	2º	3º	4º	5º	Indicador de Rendimento (P)	Matemática	Língua Portuguesa	Nota Média Padronizada (N)	
Brasil	Total	95,1	98,5	97,5	91,4	94,1	94,7	0,95	227,88	214,64	6,22	5,9
Brasil	Estadual	96,3	99,0	98,7	92,5	96,7	95,4	0,96	230,88	217,55	6,33	6,1
Brasil	Municipal	93,9	98,3	96,9	89,3	92,4	93,5	0,94	223,90	210,78	6,07	5,7
Brasil	Pública	94,3	98,4	97,2	89,8	93,1	93,8	0,94	222,41	209,06	6,02	5,7
Brasil	Privada ⁽¹⁾	98,8	98,7	99,0	98,8	98,9	98,8	0,99	253,47	240,71	7,18	7,1

Fonte: Adaptado pela pesquisadora a partir do *site* da *Internet* do Inep (www.inep.gov.br)

Um dos indicadores para a obtenção dessas médias de desempenho é a aplicação de provas em escala nacional a cada dois anos. No caso específico da escola-campo 1, por tratar dos AIEF, utiliza-se a Prova Brasil como parte da composição da média de desempenho.

Não é intuito desta pesquisa discutir esses indicadores de desempenho; assim, vamos nos ater ao envolvimento direto da equipe de gestão desta escola-campo, que parece diferir um pouco de outras escolas nas quais há o “encastelamento” em suas funções administrativas, fazendo-as esquecerem-se do contato com os sujeitos envolvidos diretamente no processo educativo.

Apresentaremos a seguir, como forma de alicerçar nossa hipótese anterior, o resultado do Ideb, retirado do *site* da *Internet* do Inep, referente a 4ª série/5ºano, no período compreendido entre 2005 e 2019, com o Ideb observado e as metas projetadas.

Quadro 8: Ideb – Escola-campo 1 - Resultado 4ª série/5ºano

Escola	Ideb Observado								Metas Projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
	4.4	5.0	5.4	5.5	5.4	5.8	5.7	6.4	4.5	4.8	5.2	5.5	5.7	6.0	6.3	6.5

Obs:

* Número de participantes no SAEB insuficiente para que os resultados sejam divulgados.

** Sem média no SAEB: Não participou ou não atendeu os requisitos necessários para ter o desempenho calculado.

*** Solicitação de não divulgação conforme Portaria Inep.

Os resultados marcados em verde referem-se ao Ideb que atingiu a meta.

Fonte: Adaptado pela pesquisadora a partir do *site* da *Internet* do Inep (www.inep.gov.br)

A escola-campo em pauta tem superado as metas projetadas. O envolvimento da equipe escolar, como observado pela participação no PRP/Capes e em alguns relatos pontuais de residentes, pode ser um indício de que o trabalho colaborativo

alicerça o processo educativo, refletindo, talvez, no resultado apresentado por indicadores de qualidade (HARGREAVES, 1999).

Já a escola-campo 2, também municipal, é maior em quantidade de salas e em problemas de infraestrutura. É nítida a necessidade de uma reforma nas instalações físicas da escola com troca de cadeiras e carteiras, conserto de algumas portas e janelas e pintura geral.

A receptividade por parte da equipe escolar foi muito boa tanto para a pesquisadora como para os residentes. Isso se confirma nos relatos registrados e no próprio Grupo Focal realizado.

Um diferencial nessa escola-campo é a formação da equipe de professores mencionada tanto nos diários de campo como no Grupo Focal pelos relatos dos residentes e da professora preceptora. Essa formação de grupo de professores unidos para um bem comum traz a ideia de colegialidade expressa por Hargreaves (1999) e que pode servir de mola propulsora para a formação de uma equipe no sentido *stricto*, o que colabora para o processo educativo tanto das crianças como dos profissionais docentes envolvidos.

A inserção do PRP/Capes na escola acabou servindo como motivação inclusive para professores não participantes diretos do programa e que chegaram a convidar os residentes para acompanhar suas aulas (conforme relatado por uma das residentes). Portanto, podemos dizer que serviu como um motivador para trocas de experiências não apenas entre os residentes e a professora preceptora, mas com outros professores. Alguns desses momentos puderam ser observados pela pesquisadora na sala dos professores em ocasiões que antecediam o início das aulas ou no horário do intervalo, por exemplo.

No entanto, mesmo não sendo foco desta pesquisa, apresentamos o resultado do Ideb da 8ª série/9ºano, uma vez que acompanhamos os residentes do curso de Letras em turmas de 7º e 8º anos.

Quadro 9: Ideb – Escola-campo 2 - Resultado 8ª série/9ºano

Escola	Ideb Observado								Metas Projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
	4.1	4.4	4.0	4.0	*	3.3	*	*	4.1	4.3	4.5	4.9	5.3	5.5	5.8	6.0

Obs:
 * Número de participantes no SAEB insuficiente para que os resultados sejam divulgados.
 ** Sem média no SAEB: Não participou ou não atendeu os requisitos necessários para ter o desempenho calculado.
 *** Solicitação de não divulgação conforme Portaria Inep.
 Os resultados marcados em verde referem-se ao Ideb que atingiu a meta.

Fonte: Adaptado pela pesquisadora a partir do *site* da *Internet* do Inep (www.inep.gov.br)

Verificamos que os resultados não são considerados satisfatórios, pois apenas no ano de 2007 o Ideb atingiu a meta esperada. Em três anos não houve divulgação de dados, o que pode ser reflexo de número insuficiente de participantes. Isso talvez possa ser explicado pelo elevado número de ausências nas turmas em que foi feita a observação, acrescido do fato de não serem numerosas. Outro fato a ser levado em consideração diz respeito ao número de evasão alto, segundo relato da professora preceptora em conversa informal com a pesquisadora.

Parece-nos no mínimo estranho pensar que, ao mesmo tempo em que se quer propor uma escola mais autônoma com sujeitos reflexivos e que transformem a sociedade tendo em vista uma visão micro e macro do seu entorno, ainda tenhamos tantas cobranças quanto aos resultados esperados em provas de larga escala que estejam relacionadas a estudos internacionais e que não dialogam com as necessidades locais e dos territórios de pertença das escolas, assim como desconsideram outras formas de avaliação eventualmente utilizadas pelos professores – que são os profissionais que têm mais condições de saber o que de fato representa melhoria de desempenho no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes e que sabemos envolver mais do que notas e *ranking* entre escolas – e que são invisibilizados nas Políticas Educacionais.

Quanto às IES públicas, as três são Universidades, portanto instituições pluridisciplinares e dotadas de autonomia para sede, além de caracterizadas pela indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão. Duas delas sendo instituições estaduais e uma federal.

Por não ser foco da nossa pesquisa a implementação do PRP/Capes nas IES públicas, não fizemos análise do PDI dessas instituições, mas sim de PPCs e PIs, que apresentaram alguns indícios importantes que nos remetem à discussão quanto à formação de professores críticos, à relação entre teoria e prática (mesmo que nosso objetivo seja a verificação da contribuição da unidade teoria e prática) dentre outros aspectos explorados ao longo da análise que segue, sem deixar de estabelecer uma relação entre o proposto pelo Edital Capes nº6/2018 – Residência Pedagógica – Retificação II (BRASIL, 2018b) e o que foi constatado por meio do estudo feito, tendo em vista os instrumentos e procedimentos utilizados.

4.2 O PROCESSO FORMATIVO PARA RESIDENTES E PROFESSORES PRECEPTORES

De acordo com a recomendação de cronograma presente no Edital Capes nº6/2018 – Residência Pedagógica – Retificação II (BRASIL, 2018b, p. 19), os meses de agosto e setembro de 2018 foram de preparação para os residentes e de formação para os professores preceptores. No projeto submetido à Capes pela IBS, constava essa atividade, sendo incluídos os docentes orientadores, o que é um acréscimo ao solicitado.

Essa preparação objetivou oferecer aos envolvidos no Programa os fundamentos teórico-metodológicos da organização do trabalho pedagógico, além de tratar de temas como diversidade e inclusão escolar nas escolas de Educação Básica. O projeto institucional de Residência Pedagógica (ANEXO IX, p. 474) informou, ainda, que “está baseado em conteúdos e metodologias específicas para superar dificuldades técnicas e pedagógicas dos professores das redes públicas de educação, visando [sic] um redirecionamento das práticas pedagógicas em serviço”. Verificamos aqui uma sinalização feita pela IES que mostrou uma concepção de como entende a escola pública e os professores que lá trabalham, bem como o entendimento sobre ensinar e aprender, sem haver um diagnóstico prévio de como os professores dessas escolas trabalham, identificando *a priori*, um déficit no processo formativo. Apesar do estabelecimento da parceria, a escola pública está sendo pensada em termos diferenciados: “a IES irá prover o que falta à escola”. Assim, não se apresenta como uma parceria em que ambos se beneficiarão intelectualmente no processo de formação, pois já indica, de início, que a IES ofertará os conteúdos e metodologias que “faltam” aos professores das escolas públicas.

Numa concepção de que as IES têm muito a colaborar com as escolas públicas não deixa claro a contrapartida, isto é, que o “chão da escola” pode contribuir com a IES no sentido de trazer episódios formativos que promovam a reflexão e mudança a partir da realidade e não de simulacros como acontece muitas vezes em situações apresentadas em sala de aula nos ambientes formativos nas IES, sobretudo ao se considerar as condições especiais de auxílio em forma de Bolsa de Estudos a todos os participantes do Programa (diferentemente da maioria dos estágios supervisionados), favorecendo a imersão e o conhecimento pelos estudantes das

realidades das escolas-campo – que precisariam ser problematizadas em ambientes de supervisão na IES.

O projeto institucional de Residência Pedagógica (ANEXO IX) reforça, no entanto, em seus objetivos, a importância da formação de professores da Educação Básica para atuarem como Preceptores, em processos formativos de profissionais da educação que estão cursando licenciaturas, no caso, os residentes, tratando do incentivo aos professores preceptores quanto à reflexão crítica sobre seu próprio trabalho a partir da análise e saberes apresentados na interação com os alunos residentes, valorizando a experiência. Parece-nos um tanto contraditório relacionado ao item anterior em que sinaliza as deficiências desses mesmos professores.

Dessa forma, o projeto da IES propõe objetivos específicos que desenvolvam e incentivem a reflexão crítica sobre o seu próprio trabalho, em especial no processo de interação com os residentes, ampliando a concepção de espaços de trabalho docente para além da sala de aula e referenciando-se nas necessidades formativas quanto à gestão da sala de aula. No projeto (ANEXO IX, p. 474), há algumas metas esperadas como:

- Acompanhamento do desenvolvimento dos residentes.
- Identificação de oportunidade de aprendizagem e de utilização de estratégias de ensino e aprendizagem nas situações cotidianas com os residentes.
- Desenvolvimento de competências para os estágios supervisionados e/ou demais programas que demandam preceptores na escola.

O curso preparatório proposto – relativo ao início do PRP/Capes com duração de vinte horas – foi dividido em quatro encontros de cinco horas e estruturado em três etapas, denominadas respectivamente, *A atividade de preceptor* (com foco na preceptoria no processo de ensino-aprendizagem e relação teoria e prática, por exemplo); *Orientações teórico-metodológicas da gestão de sala de aula* (direcionadas à competência de gestão de sala de aula e à avaliação processual e por competências) e *Planejamento, desenvolvimento e avaliação das ações didático-pedagógicas* (voltada para a elaboração coletiva de plano de atividades com base no Projeto Pedagógico da escola, buscando uma construção interdisciplinar), sendo realizado presencialmente, nas dependências da IBS e com material de apoio disponibilizado pela Plataforma *Moodle*.

Essa perspectiva apresentada no curso preparatório encontra eco no PPC dos cursos de licenciatura da IBS quando, por exemplo, diz no PPC de Pedagogia (ANEXO XI, p. 74⁶) que

A composição e a operacionalização de cada curso da IBS assentam-se, deste modo, em paradigma educacional que persegue sua validação: ...
na interação entre teoria e prática, rompendo-se com a visão rígida entre matérias que se classificam como teóricas ou práticas, de maneira que a aprendizagem resulte do exercício crítico, analítico e reflexivo, com vistas a professar a habilidade pessoal de aprender a aprender; (alteração de nome da IES feito pela pesquisadora)

Assim, observamos a interação entre teoria e prática numa perspectiva não classificatória ou de forma a separá-las, mas como promoção de exercício de análise crítica e reflexiva. Uma perspectiva que é defendida por autores que tratam da unidade teoria e prática como Pimenta (2011) e Gomes e Pimenta (2019), por exemplo.

Apesar de constar nos documentos, não conseguimos encontrar indícios claros nos relatos dos residentes quanto à unidade teoria e prática, uma vez que, no caso das reuniões de supervisão da IBS, pouco se tratava das experiências vivenciadas pelos residentes e que se transformavam em momentos reflexivos no que concerne ao que estava por detrás das ações, transformando-as em episódios formativos; esses sim como possibilidade de, num processo de reflexão crítica, levá-los a compreender e embasar algumas das situações vivenciadas. Dessa forma, haveria a proposta de busca por quais teorias alicerçam as práticas e os posicionamentos assumidos, podendo revelar uma nova ação, refletida, transformadora e consciente.

Além disso, o referido PPC trata de “interação” entre teoria e prática o que nos leva a pensar, apesar dos autores citados para embasamento teórico, se ao concebê-lo pensavam em conceito de “unicidade”, “relação”, “integração”, palavras que têm sentidos diferentes, em especial quando atrelados a teoria e prática. O próprio Edital Capes nº6/2018 – Residência Pedagógica – Retificação II apresenta o termo “relação teoria e prática”. Relacionar tem seu significado ligado a “listar”, “enumerar”, o que não deixa evidente conceitos que extrapolam as propostas do praticismo ou teorismo, uma vez que nem sequer há indicação de aporte teórico. O que se tem é, como primeiro item do que visa o Programa, um reforço numa perspectiva de prática,

⁶ A indicação de página refere-se ao documento original disponível no *link* https://1drv.ms/w/s!ApP_BL6AMBvtiJM1Kh5YXdX48o7u4g?e=bHuehD

deixando dúvida o que fazer no que diz respeito ao que se refere a esse conceito “teoria e prática”.

I. Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias. (ANEXO V, p. 413)

O que temos, por meio de outros documentos e do próprio reforço da discussão, é a inserção da BNCC tanto nas IES quanto nas escolas de educação básica, ponto que trouxe e traz questionamentos quanto à autonomia da IES na condução de suas propostas pedagógicas.

O PI da IES Pública Estadual (APÊNDICE XXII, p.4⁷), por exemplo, também traz descrito o Plano de curso preparatório, inclusive apresentando a divisão por eixos:

Preceptores: Eixo 1 - A Preceptorial: -O Programa de Residência Pedagógica; O papel do preceptor no projeto de residência pedagógica; Docência e preceptorial; Importância do preceptor no processo de formação do residente; Relação preceptor educando; Residência Pedagógica e a relação teoria-prática; Apropriação e produção do conhecimento teórico a partir da prática; A pesquisa como princípio educativo; A observação participante; O diário de campo e os registros da prática. Eixo 2 – Gestão da sala de aula e suas dimensões • As relações interpessoais: Liderança; Autoridade e Poder; Contrato didático. • O trabalho com o conhecimento: O currículo do componente; A BNCC; A transposição didática. • O processo de ensino e aprendizagem: Planejamento pedagógico; Metodologias e Avaliação da aprendizagem.

Nele também observamos a “relação teoria e prática”, como um dos tópicos a serem abordados no Eixo 1.

O passo seguinte ao do curso de preparação diz respeito à ambientação dos residentes nas escolas-campo e à elaboração dos planos de ação, contemplando sessenta horas. Pelo que consta no Projeto da IBS e no das IES Públicas submetidos à Capes, fica indicado que esse processo teve início em encontros nas IES, iniciando pela divisão e distribuição dos residentes, em conformidade com o indicado no Edital Capes nº6/2018 – Residência Pedagógica – Retificação II que compreende a

⁷ A indicação de página refere-se ao documento original disponível no *link* https://1drv.ms/b/s!ApP_BL6AMBvtis9UHZencMYkTJvkSQ?e=3z90aq

preceptoria de oito residentes para cada um dos professores preceptores. Em conjunto, os participantes do programa na IES começaram a traçar os próximos passos a serem dados. Na sequência, os residentes foram à escola-campo com o intuito de fazer um diagnóstico da realidade escolar, objetivando levantar informações para a elaboração do Plano de Ação numa perspectiva conjunta com o professor preceptor. Era previsto no início das atividades que os residentes tivessem conhecimento da realidade sociocultural dos estudantes da escola-campo para, assim, dar sequência ao que estava sendo planejado conjuntamente e de acordo com o processo de planejamento de cada classe.

Conforme apontado no PI da IES Pública Estadual 1 (APÊNDICE XXII, p.4⁸),

A observação apresenta-se como ação primordial nessa interação com o contexto e os sujeitos da comunidade de ensino. Este procedimento de pesquisa possibilitará ao licenciando conhecer por dentro o trabalho docente, ao mesmo tempo em que propiciará a aquisição de habilidades investigativas. Momentos de planejamento, de reuniões pedagógicas e outras atividades do docente devem ser alvo da observação do licenciando.

Esse é um indicativo de que a observação será um dos passos a serem contemplados para o início do processo de imersão e que tem um foco na pesquisa e na integração com os sujeitos nela envolvidos, uma vez que, ao se propor conhecer por dentro as engrenagens da escola, não se fala apenas em sala de aula ou em momentos específicos de acompanhamento com os estudantes presentes, além da troca com o professor preceptor e docente orientador como uma possibilidade formativa. É justamente daí que temos a perspectiva da ação-reflexão-ação que leva ao conceito de unidade teoria e prática. Vejamos como isso se deu.

4.3 ANÁLISE E PRINCIPAIS ACHADOS

Buscamos os primeiros achados a partir de uma análise dos registros de Diários de Campo das reuniões de supervisão, do Grupo Focal realizado para fazermos uma ampliação com os questionários respondidos pelos professores de três IES públicas envolvidas no PRP/Capes, além dos PIs 2018 e 2020 e PPCs de Letras

⁸ A indicação de página refere-se ao documento original disponível no *link* https://1drv.ms/b/s!ApP_BL6AMBvtis9UHzencMYkTJvkSQ?e=3z90aq

e Pedagogia dessas mesmas IES, alinhados aos conceitos teóricos, problema e objetivos da pesquisa. Para tanto, utilizamos como embasamento metodológico a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016; FRANCO, 2018) até chegarmos às categorias apresentadas no Quadro 6.

4.3.1 Primeira categoria de análise: Unidade teoria e prática

Ao iniciarmos a análise, levando em consideração a primeira categoria, que é a unidade teoria e prática, tivemos, por base, as informações extraídas dos instrumentos mencionados.

A primeira observação relaciona-se com a distinção quanto às concepções de teoria e prática presentes nestes relatos e que nem sempre comungam, pois em alguns momentos temos a prática como praticismo ou aplicação de modelos e a teoria como um “saber acadêmico”.

Essa ideia de aplicação fez-se presente em muitos registros e no relato de vários sujeitos envolvidos no processo. Por exemplo, temos a Residente 2 (APÊNDICE XVII, p. 275) que diz que “Até então, quando entramos na faculdade, a impressão que fica é que você vai entrar em uma sala de aula, passar o conteúdo e só, ou seja, a parte prática.” ou quando a professora preceptora diz em uma reunião de supervisão (APÊNDICE XIV, p. 240) que “inclui os residentes em toda a programação para que os residentes possam aprender com a prática do professor, uma vez que acredita que não adianta pedir para que os residentes tragam propostas se eles não vivenciarem a escola e a prática do professor.” Temos aqui a visão dissociativa entre teoria e prática, entendido como componentes isolados (CANDAU; LELIS, 2014).

Em uma das respostas apresentadas no questionário pelo Professor 1 IES Pública (APÊNDICE XIX, p. 3-4⁹), ao ser questionado a respeito da identificação de alterações na concepção da unidade teoria e prática nos cursos participantes do PRP/Capes a partir da participação no Programa assim como nas ações que ocorrem nas escolas-campo, diz que

⁹ A indicação de página refere-se ao documento original disponível no *link* https://1drv.ms/b/s!ApP_BL6AMBVti5MfASdBxV7ztpTCjg?e=awqEZm

É um desafio, essa articulação. Em muitos casos, a visão ainda presente em muitos cursos de licenciatura é de cisão entre teoria e prática, onde a primeira se coloca hierarquicamente superior à segunda. No contexto das escolas-campo, há questões institucionais que chegam aos professores que lá atuam como determinações dos órgãos gestores municipal ou estadual e que precisam ser cumpridos. De todo modo, o movimento de reflexão sobre as práticas que parte do estágio, atravessa as ações do RP, dialoga com a escola e volta à universidade, tem gerado debates importantes entre os próprios estudantes que compreendem a necessidade de superação da racionalidade técnica ainda presente nos diferentes espaços educativos para que os professores possam ser reconhecidos como intelectuais e terem fortalecida a sua autonomia.

Há o destaque para a separação entre teoria e prática, inclusive com indicação da teoria sobressaindo sobre a prática presente em muitos cursos como uma realidade que não está presente apenas nos currículos de IES privatistas. Temos a identificação de uma crítica posta na declaração do professor, no entanto ele relata um movimento que visa à unidade.

Dessa forma, percebemos nessa fala do professor dois movimentos, um que mostra o que ele observa: a divisão entre teoria e prática e outro que mostra aquilo que ele concebe: a unidade teoria e prática. Essa visão não pode ser vista como fato isolado, uma vez que, por exemplo, alguns professores das IES públicas, ao serem questionados a respeito de qual concepção têm a respeito de unidade teoria e prática, apresentaram posicionamento semelhante, conforme consta do Apêndice XVIII.

Um ponto interessante diz respeito ao debate possível por meio de programas como o PRP/Capes ou mesmo propostas de estágio diferenciados em que há a promoção de diálogo e reflexão e, o mais importante, com a participação da escola-campo, uma vez que ela não é e não deve ser considerada local de experimentação. É o *lócus* privilegiado de vivência em que ocorre o contato com a realidade escolar e de formação do professor que não se restringe ao momento da sala de aula.

Em contrapartida, encontramos registro no questionário do Professor 8 IES Pública (APÊNDICE XIX, p. 22¹⁰) que trata da secundarização da teoria:

Eu tive ótimas professoras de Estágio, que me forneceram as bases teóricas para pensar a escola, o fazer pedagógico em sala de aula,. embora o tempo para viver esse período da formação fosse bem limitado, e no final do curso. O estágio previsto no edital n 06/2018, em parte traz inovações e muitas contribuições para a vivência teórica

¹⁰ A indicação de página refere-se ao documento original disponível no *link* https://1drv.ms/b/s!ApP_BL6AMBVti5MfASdBxV7ztpTCjg?e=awqEZm

e prática na formação do/a estagiário/a, mas pode cair no risco de configurar a formação do pedagogo, da pedagoga ao fazer, secundarizando a teoria, que já vem sofrendo ataques há algumas décadas como desnecessária, num discurso de que se "perde muito tempo com teoria". O que pode aprofundar a fragmentação, o esvaziamento de conteúdos nesse campo.

O risco dos extremos é sempre grande e deve ser tratado com cuidado pela equipe que coordena e orienta o PRP/Capes.

Os PIs da IBS e IES Públicas tratam de teoria e prática associados a “relação”, “articulação”, “integração”, não falam em “unidade”, foco da nossa pesquisa, o que não seria exigido, visto que, nos próprios editais do Programa de 2018 e 2020, não é o termo/conceito utilizado. Os questionamentos que vamos nos fazendo se avolumam à medida que observamos o que está posto nos PIs, PPCs e nas próprias respostas quer sejam nos Grupos focais ou nos questionários e que ora se encaminham para o conceito de unidade, uma vez que apresentam uma perspectiva dialógica entre os envolvidos e que têm o diferencial de retorno na atuação na escola, ou seja, a ação-reflexão-ação refletida, ora parecem distantes disso.

Ao observar o que está posto no PI 2018 da IES Pública Estadual 1 (APÊNDICE XXII, p. 2¹¹), temos:

A experiência da imersão, portanto, deverá propiciar o encontro entre teoria e prática, num processo reflexivo no qual os/as residentes, docentes/orientadores e preceptores estarão se autoformando, e, ao mesmo tempo, contribuindo para que os/as professores/as preceptores, através da autorreflexão, lancem um novo olhar sobre a sua própria prática pedagógica, refletindo-a e transformando-a no interior das escolas.

Mesmo não utilizando unidade teoria e prática, vemos o conceito defendido por autores como Vázquez (2011), Freire (1978) e Pimenta (2011) que trazem a perspectiva da ação-reflexão-ação refletida, nessa busca por uma transformação. De maneira crítica e reflexiva, apresenta-se a intencionalidade, no entanto os dois representantes da referida IES que responderam ao questionário não deixaram isso claro em suas respostas, pois ao tratarem da própria concepção da unidade teoria e prática, um apenas cita que são feitas reflexões a partir das práticas nas reuniões e em grupos de *whatsapp* e o outro entende a unidade como “conflituosa” e não

¹¹ A indicação de página refere-se ao documento original disponível no *link* https://1drv.ms/b/s!ApP_BL6AMBVtit4MJOMzgO6y8u78Yw?e=8XgLAS

possível, além de “algo muito idealizado e romântico” (Professores 3 e 4 IES Pública - APÊNDICE XIX).

Observando as respostas dadas nos questionários, ao serem perguntados a respeito do conceito de unidade teoria e prática e no Grupo Focal, verificamos que certas respostas, algumas vezes, fogem do que foi perguntado, outras tangenciam ou mesmo desvirtuam do que foi pedido.

Se tomarmos inicialmente como exemplo as respostas dadas nos questionários, ao serem arguidos diretamente sobre qual a concepção a respeito da unidade teoria e prática, poderemos fazer três agrupamentos. Há os que buscaram apresentar uma concepção que está mais próxima aos estudos de Vázquez (2011), como o dito pelo Professor 1 IES Pública (APÊNDICE XIX, p. 3¹²) “Práxis transformadora, que supõe a unidade indissociável entre teoria e prática, conferindo intencionalidade, rumo e sentido às ações desenvolvidas pelos docentes. Nesse sentido, pressupõe leitura crítica e dialética da realidade, além de posicionamento político claro.” Ou o Professor 8 IES Pública (APÊNDICE XIX, p. 22¹³) “São partes que não se separam, são importantes para refletirmos a ação pedagógica num processo de avanço na educação diante dos desafios encontrados na prática, produzindo novas teorias educacionais.

Há os que tocam no conceito e até o questionam como o Professor 4 IES Pública (APÊNDICE XIX, p. 12¹⁴) que diz “Minha concepção é conflituosa. Dialética. E penso que seja necessário ser dessa forma. Não acho essa unidade possível. Achar inclusive que existe unidade é algo muito idealizado e romântico”.

Ou mesmo aqueles que acabam por não responder diretamente ao que foi perguntado como o Professor 3 IES Pública (APÊNDICE XIX, p. 9¹⁵) que disse que “São feitas reflexões a partir das práticas realizadas pelos estudantes, nas reuniões realizadas e nos grupos do ZAP.” Ou mesmo o Professor 5 IES Pública (APÊNDICE XIX, p. 15¹⁶) ao escrever: “Contexto relevante que deve ser conciliada nas atividades

¹² A indicação de página refere-se ao documento original disponível no [link](https://1drv.ms/b/s!ApP_BL6AMBvti5MfASdBxV7ztpTCjg?e=awqEZm) https://1drv.ms/b/s!ApP_BL6AMBvti5MfASdBxV7ztpTCjg?e=awqEZm

¹³ A indicação de página refere-se ao documento original disponível no [link](https://1drv.ms/b/s!ApP_BL6AMBvti5MfASdBxV7ztpTCjg?e=awqEZm) https://1drv.ms/b/s!ApP_BL6AMBvti5MfASdBxV7ztpTCjg?e=awqEZm

¹⁴ A indicação de página refere-se ao documento original disponível no [link](https://1drv.ms/b/s!ApP_BL6AMBvti5MfASdBxV7ztpTCjg?e=awqEZm) https://1drv.ms/b/s!ApP_BL6AMBvti5MfASdBxV7ztpTCjg?e=awqEZm

¹⁵ A indicação de página refere-se ao documento original disponível no [link](https://1drv.ms/b/s!ApP_BL6AMBvti5MfASdBxV7ztpTCjg?e=awqEZm) https://1drv.ms/b/s!ApP_BL6AMBvti5MfASdBxV7ztpTCjg?e=awqEZm

¹⁶ A indicação de página refere-se ao documento original disponível no [link](https://1drv.ms/b/s!ApP_BL6AMBvti5MfASdBxV7ztpTCjg?e=awqEZm) https://1drv.ms/b/s!ApP_BL6AMBvti5MfASdBxV7ztpTCjg?e=awqEZm

do estágio, desde o momento da preparação, preleção, à execução das atividades em sala de aula da escola-campo.”

Tudo isso nos faz pensar nas variáveis... Até que ponto se quer trabalhar com o conceito de unidade teoria e prática, será que esse conceito está tão claro para os formadores de professores e se não está como poderemos ter isso sendo efetivado nas escolas? A pesquisadora, por exemplo, só foi tomar conhecimento desse conceito no doutorado, apesar de uma vida sendo dedicada ao exercício da docência em todos os níveis e ser uma incansável leitora e estudiosa, além de preocupada com a formação de professores.

Essas indagações nos remetem a Marx e seu conceito de alienação presente no texto *Manuscritos econômico-filosóficos* (2004) para quem a alienação é uma condição em que os seres humanos perdem o controle sobre sua própria vida e trabalho, comum em sociedades capitalistas, nas quais os trabalhadores são tratados como meros instrumentos de produção e não têm autonomia sobre o produto de seu próprio trabalho. Além disso, Marx também argumenta que a alienação é um resultado da estrutura social e econômica da sociedade capitalista, sendo uma forma de opressão que impede os indivíduos de alcançarem seu potencial máximo como seres humanos livres e autônomos. E isso é o que se busca numa sociedade mais justa com cidadãos consciente e reflexivos.

A alienação, segundo Marx (2004), surge da separação entre o trabalhador e o resultado do seu trabalho, bem como da falta de controle do trabalhador sobre o processo de produção, lembrando que, na sociedade capitalista, os trabalhadores vendem sua força de trabalho para os proprietários dos meios de produção, que controlam o processo de trabalho e o produto. Ao fazermos uma relação com a educação, em que o produto não é tangível, encontraremos nesse ponto a perda de voz do trabalhador, no caso, o professor, que muitas vezes se encontra alienado em virtude de uma estrutura que não prima pela crítica, reflexão e sim pretende que as pessoas mantenham-se com os mesmos pensamentos. E isso nos remete ao nosso questionamento a respeito de “até que ponto se quer trabalhar com o conceito de unidade teoria e prática”, ou seja, até que ponto se pensa em trabalhar conceitos (não apenas esse) com formadores de professores. Se a alienação faz-se presente na base estrutural da sociedade, podemos entender, por exemplo, o porquê de o Professor 4

IES Pública (APÊNDICE XIX, p. 12¹⁷) falar a respeito da impossibilidade da unidade teoria e prática e, conseqüentemente, acaba por fortalecer modelos fragmentados ou dissociativos ligados a teoria e prática.

A própria proposta disciplinar dos cursos de formação de professor em que se tem a teoria apartada da prática, discutida por muitos autores como Gonçalves e Pimenta (1990) há tempos, acaba por induzir a essa ruptura. E isso vai sendo abordado ao longo da nossa coleta de dados.

Aparecem algumas falas em que se coloca a escola-campo como o lugar para aplicação do que foi visto teoricamente na IES. Essa ideia está presente em diferentes relatos de professores preceptores, como registrado em Diário de Campo de reunião de supervisão (APÊNDICE XIV, p. 240): “A professora preceptora falou a respeito de os residentes colocarem em prática na escola as teorias vistas na IES, uma vez que entende que é apenas na escola que isso se concretiza.” Como na própria fala de residentes em outro momento da reunião, quando foi feita banca, da qual a pesquisadora foi convidada a fazer parte em virtude da pesquisa que estava sendo feita e do tempo em que trabalha com formação de professores, para finalização das atividades do PRP/Capes (APÊNDICE XIV, p. 259-60):

Reforçaram que trabalharam com as crianças algumas atividades que foram realizadas por eles mesmos (residentes) na IES com seus professores e que ao adaptá-las para trabalhar com as crianças na escola-campo puderam vivenciar os dois lados, pois, em algumas situações, conceitos embutidos nas atividades estavam esquecidos ou não haviam sido compreendidos por eles na época escolar e, nesse novo movimento, puderam discuti-los e compreendê-los, buscando, na escola-campo, fazer uma adaptação de acordo com a faixa etária e necessidades formativas.

Essa dita “adaptação” só faz sentido a partir do momento em que se busca discutir e refletir a respeito de tais atividades, não as entendendo como um modelo a ser aplicado indistintamente, pois, assim, cairíamos no mero aplicacionismo, quase como no sistema de apostilamento em que não se observam as diversidades presentes, quer sejam regionais ou de quaisquer outros tipos.

Tal ideia nos remete a uma corrente pedagógica intitulada tecnicismo, apresentada por Saviani (2021), que vê a educação como um processo técnico,

¹⁷ A indicação de página refere-se ao documento original disponível no *link* https://1drv.ms/b/s!ApP_BL6AMBvti5MfASdBxV7ztpTCjg?e=awqEZm

devendo a escola ser organizada com base em técnicas científicas e objetivas para alcançar seus objetivos educacionais. Essa visão tecnicista de educação reduz o processo educacional a uma mera transmissão de informações e habilidades técnicas, sem ponderar o contexto social e cultural em que os alunos estão inseridos, tendendo a desconsiderar as diferenças individuais e a diversidade cultural e impondo um modelo uniforme de educação.

Saviani (2021) critica, e concordamos com ele, a visão reducionista e tecnicista da educação, que desconsidera o contexto social e cultural dos alunos e impõe um modelo uniforme de ensino, defendendo a educação como um processo social e político, que tem como objetivo formar cidadãos críticos e conscientes.

Durante o Grupo Focal, o coordenador dos cursos de Letras e Pedagogia apresentou indícios de que há um processo de reflexão acompanhando a teoria e a prática e que pode se configurar pela transposição didática. Aparece aqui um novo conceito, ligado a uma crença na racionalidade técnica e por vezes aplicacionista, pois “em um sentido restrito, pode ser entendida como a passagem do saber científico ao saber ensinado” (POLIDORO; STIGAR, 2010). Portanto, não comunga com autores como Gomes e Pimenta (2019), para quem, nesse processo de unidade teoria e prática, o imprescindível é o poder de transformação do mundo.

O coordenador indica que isso acontece não apenas no PRP/Capes, mas como a IES pensa o curso, de forma colegiada, assumindo um viés interdisciplinar, com projetos integradores, conforme evidenciado no relato a seguir (APÊNDICE XVII, p. 285-6):

O grupo de professores se reúne no NDE dos cursos e nos colegiados, evidentemente. Há nessa interlocução uma preocupação entre a teoria e prática nas discussões dos professores; os planos de ensino partem desse pressuposto, inclusive num viés interdisciplinar. No programa dos cursos foi contemplado o eixo das disciplinas de projetos integradores que são essas disciplinas voltadas a essa transposição didática, encaminhar a construção de conteúdos de habilidades e competências voltadas a essas práticas ao fazer propriamente dito, enfim, institucionalmente, há essa preocupação em levar no processo de formação desse professor a relação teoria e prática.

Associando essa afirmação ao relato anterior dos residentes, parece-nos que, ao levar à escola-campo atividades vivenciadas por eles mesmos na IBS, vincula-se à uma concepção de transpor uma atividade prática já realizada com as adaptações

que se fizerem necessárias, sem que houvesse um processo reflexivo que levasse os estudantes a pensar criticamente a respeito da proposta da atividade e do que ela poderia contribuir e enriquecer as ações da escola-campo e as práticas do professor preceptor.

Podemos entender, ao fazer um paralelo entre o que é afirmado pelos residentes e pelo coordenador, que algo está sendo perdido nessa construção de formação, uma vez que a IBS afirma, e isso consta nos PPCs dos cursos, que há um trabalho de integração entre teoria e prática e os residentes, licenciandos dessa IES, não têm esse entendimento, mesmo tendo passado por um programa em que um dos alicerces era justamente essa “relação entre teoria e prática”, conforme descrito no Edital Capes nº6/2018 – Residência Pedagógica – Retificação II.

Há, em outra situação, uma perspectiva de teoria evidenciada especialmente no relato dos residentes deixando antever que não unem teoria e prática, portanto, não há uma concepção de unidade. Isso fica claro quando a residente 2 afirma no Grupo Focal (APÊNDICE XVII, p. 286-7):

A teoria com o que os teóricos dizem e entendem como sendo boa para a educação parece que foge um pouco da realidade de alguns ambientes. Não é uma coisa padronizada e então a verdade está na realidade que ele encontra. Ele vai utilizar o que ele aprendeu? Vai, mas vai ter que ter um jogo de cintura para pegar toda teoria e adaptar para aquele local, mas nem sempre isso é possível.

Ou ainda quando o Residente 3 insinua que aquilo que se estuda teoricamente não se relaciona com a realidade escolar (APÊNDICE XVII, p. 287-8):

Está escrito sempre que a teoria ... eu quero ver o que é a realidade nas escolas, assim a gente encontra com o aluno, a gente tem esse choque, a gente acha que vai encontrar um perfil de aluno e encontramos outro totalmente diferente, aí tem que saber lidar com tudo isso com até um trabalho sei lá meio que emocional e fica aquela dúvida será que vai dar certo, será que eles vão compreender, será que não? Eu senti também essa dificuldade

A resposta do Professor 2 IES Pública (APÊNDICE XIX, p. 7¹⁸), ao relacionar estágio curricular supervisionado com unidade teoria e prática e com o PRP/Capes,

¹⁸ A indicação de página refere-se ao documento original disponível no *link* https://1drv.ms/b/s!ApP_BL6AMBVti5MfASdBxV7ztpTCjg?e=awqEZm

traça um paralelo interessante que nos faz refletir a respeito de falas frequentes que encontramos em sala de aula em cursos de formação de professores:

Uma coisa que me incomoda muito na Pedagogia, em especial nos estágios, e é uma questão que ouço dos alunos, e que alguns professores da Pedagogia nunca pisaram numa sala de aula e fazem discursos inflamados, mas como os alunos dizem é muito teórico longe da prática. No meu caso, trabalhei mais de 10 anos em sala de aula e sempre uso exemplos práticos para ilustrar as propostas teóricas então os alunos dizem que percebem a relação entre teoria e prática.

Há nessa fala indícios do quanto a ausência de discussão embasada em episódios formativos vivenciados pelos licenciandos e também pelos próprios formadores dificultam o processo de reflexão e, conseqüentemente, o entendimento quer seja da relação unidade teoria e prática, presente nos documentos quer da unidade teoria e prática. Dessa forma, o PRP/Capes, enquanto Política Pública, deve conduzir, minimamente, os participantes a refletir a respeito dessa e outras concepções importantes no processo de formação de professores.

A dificuldade quanto ao entendimento dessa integração teoria e prática fez-se presente, também, em um relato do docente orientador da IBS no Grupo Focal (APÊNDICE XVII, p. 291):

Eu disse anteriormente que o verdadeiro professor se forma na prática. Com certeza, é um conjunto de coisas na verdade que não podem ser separadas. Nós temos excelentes pessoas profissionais talvez nessa questão do conhecimento que não são bons lá na sala de aula e temos pessoas boas na sala de aula nessa questão de criatividade, mas que não têm o conhecimento científico, desculpe então uma coisa não pode estar separada da outra, então essas duas coisas têm que andar em conjunto.

Em nenhum momento, quer nos registros de Diários de Campo das reuniões de Supervisão ou no Grupo Focal, observamos a identificação da unidade teoria e prática de acordo com a concepção apresentada por Vázquez (2011) ou Pimenta (2011), apesar de a Coordenadora institucional trazer em seu relato a autora, além de Tardif (APÊNDICE XVII, p. 290):

Hoje essa transmissão de saberes eu considero que a partir também dos estudos de Tardif, da Pimenta, que ela vem sendo substituída por uma abordagem que analisa a prática desse professor enquanto a forma como ele vem se desenvolvendo para enfatizar uma temática

do saber docente e a busca de uma base de conhecimento que esses professores têm, considerando também esses saberes da experiência.

Há menção à Pimenta, no entanto o embasamento não se sustenta, pois reforça apenas a prática, sem haver qualquer entrelaçamento com a teoria.

Faz parte do PPC do curso Pedagogia, que já foi reelaborado após a adesão e participação da IES ao PRP/Capes, no item que trata da Políticas Institucionais no âmbito do Curso, a proposta de implementação de currículo contextualizado, flexível e dinâmico, articulando pesquisa e extensão num tratamento integrador, tendo em vista “instituir ações pedagógicas que considerem ambos, docente e discente, sujeitos do processo de ensino-aprendizagem; vivência que leve o discente a correlacionar teoria e prática, valorizando-se a pesquisa individual e coletiva pela via de trabalhos interdisciplinares” (ANEXO XI, p. 59¹⁹) Portanto, pelo menos no documento, o termo teoria e prática aparece, ligado à pesquisa, como uma política institucional, mesmo que associado ao verbo “correlacionar”, o que pode ser considerado um passo importante se pensarmos em IES que ainda tem seus currículos compartimentalizados de tal forma a manter disciplinas ditas “teóricas” separadas das outras chamadas “práticas”.

Ainda como forma de reforçar essa ligação proposta entre teoria e prática, quando o referido PPC (ANEXO XI, p. 61²⁰) trata da ação educativa, passando pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão que, apesar de não ser prerrogativa da IES, por ser faculdade isolada, está presente em todo documento institucional, observamos a ênfase dada a “programas de aprendizagem baseados em concepções pedagógicas crítico-reflexivas”, “atividades complementares que propiciam ao aluno realizar uma trajetória autônoma e particular na constância do currículo e a unicidade da teoria e prática”. Esses são pontos importantes para a formação dos futuros professores, independentemente da participação do PRP/Capes, mas que de alguma forma ainda estão se consolidando na IBS, uma vez que, nos relatos dos residentes, portanto, participantes do programa, em que esses tópicos são premissas, não encontram muita sustentação.

Ao longo do PPC, são feitas as construções para apresentar o curso com foco

¹⁹ A indicação de página refere-se ao documento original disponível no *link* https://1drv.ms/w/s!ApP_BL6AMBvtiJM1Kh5YXdX48o7u4g?e=bHuehD

²⁰ A indicação de página refere-se ao documento original disponível no *link* https://1drv.ms/w/s!ApP_BL6AMBvtiJM1Kh5YXdX48o7u4g?e=bHuehD

na interação entre teoria e prática e no rompimento da rigidez de disciplinas que tratem teoria e prática de forma isolada. Em dado momento, é apresentado no PPC de Pedagogia (ANEXO XI, p. 74²¹) que a busca institucional é por um paradigma educacional que se assente “na interação entre teoria e prática, rompendo-se com a visão rígida entre matérias que se classificam como teóricas ou práticas, de maneira que a aprendizagem resulte do exercício crítico, analítico e reflexivo, com vistas a professar a habilidade pessoal de aprender a aprender”. Essa mesma informação pode ser vista no PPC de Letras (ANEXO XII, p. 26²²), mostrando que essa tentativa de quebra de rigidez não é algo novo na IES. Mais à frente (ANEXO XII, p. 30²³), retorna-se a esse ponto ao afirmar que “na interação entre teoria e prática, rompendo-se com a visão rígida entre matérias que se classificam como teóricas ou práticas, de maneira que a aprendizagem resulte do exercício crítico, analítico e reflexivo, com vistas a professar a habilidade pessoal de aprender a aprender”.

A todo momento, nos documentos, observamos um reforço à articulação entre ensino, pesquisa e extensão, numa perspectiva de formação de trabalho coletivo interdisciplinar, com vistas à unidade teoria e prática e compromisso social e ético, como visto, por exemplo, em (ANEXO XI, p. 70²⁴)

Na era da rápida informação, desenvolver uma visão sistêmica que perceba e possibilite a integração à dinâmica e a velocidade das mudanças sociais, políticas, econômicas e culturais da sociedade contemporânea, exige, cada vez mais, uma metodologia de ensino interdisciplinar, promovendo a religação dos saberes. A IBS mantém o compromisso de promover o saber contextualizado, ou seja, a teoria se concretizando na prática, sendo um movimento de ação-reflexão (alteração de nome da IES feita pela pesquisadora).

Procedimento similar é percebido no PPC de Letras, elaborado em 2017 e que no ano de 2020 passa por nova elaboração. Há referências à indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão numa busca por sólida formação teórica com trabalho interdisciplinar, unindo teoria e prática com compromisso social e ético.

²¹ A indicação de página refere-se ao documento original disponível no [link](https://1drv.ms/w/s!ApP_BL6AMBvtiJM1Kh5YXdX48o7u4g?e=bHuehD) https://1drv.ms/w/s!ApP_BL6AMBvtiJM1Kh5YXdX48o7u4g?e=bHuehD

²² A indicação de página refere-se ao documento original disponível no [link](https://1drv.ms/w/s!ApP_BL6AMBvtiJMx4ZdOPPj3DtQPzg?e=hOcwwK) https://1drv.ms/w/s!ApP_BL6AMBvtiJMx4ZdOPPj3DtQPzg?e=hOcwwK

²³ A indicação de página refere-se ao documento original disponível no [link](https://1drv.ms/w/s!ApP_BL6AMBvtiJMx4ZdOPPj3DtQPzg?e=hOcwwK) https://1drv.ms/w/s!ApP_BL6AMBvtiJMx4ZdOPPj3DtQPzg?e=hOcwwK

²⁴ A indicação de página refere-se ao documento original disponível no [link](https://1drv.ms/w/s!ApP_BL6AMBvtiJM1Kh5YXdX48o7u4g?e=bHuehD) https://1drv.ms/w/s!ApP_BL6AMBvtiJM1Kh5YXdX48o7u4g?e=bHuehD

Há corroboração disso no PPC de Letras (ANEXO XII, p. 65-6²⁵), quando trata da concepção do curso, acerca dos aspectos anteriormente explanados.

O projeto pedagógico do Curso de Letras, estruturado a partir dessas premissas, resultará por certo em ganho formativo de um profissional-cidadão que, de maneira integrada, vivenciará a teoria – como pressuposto para manutenção, disseminação e reformulação dos seus campos de estudo – e a prática, pela concretização dos conhecimentos assimilados e a contextualização destes em estruturas culturais e informacionais complexas.

Em diversos trechos no decorrer do PPC de Letras volta-se à ideia de teoria e prática como forma de promoção de ações críticas e reflexivas e, a seguir (ANEXO XII, p. 69²⁶), é sinalizado especialmente o estudante como “sujeito” deste processo educativo.

Na intenção de assegurar a conexão entre teoria e prática e a ação reflexiva sobre elas, o projeto pedagógico pauta-se pela pluralidade de idéias [sic] e de concepções didático-metodológicas. O processo de ensino-aprendizagem centra-se naquele que é *sujeito* do fenômeno educativo – o aluno – e emerge como elemento primordial a partir do qual se organiza a ação pedagógica do Curso. Trata-se de tarefa a ser construída cotidianamente, de forma consciente e colaborativa entre professor e aluno, tendo como ponto de partida os conhecimentos prévios que ele traz, e baseia a ação educativa na prática da mediação pedagógica.

Muito provavelmente por influência da participação no PRP/Capes, o Estágio Curricular Supervisionado, conforme consta no PPC de Pedagogia (ANEXO XI, p. 85-6²⁷), ganhou como subtítulo “Relação teoria e prática” e traz fundamentação para comprovar isso:

O Estágio Supervisionado busca construir uma visão global e integrada sobre a teoria e a prática de ensino, mediante a aquisição da habilidade do fazer pedagógico assentada no princípio da reflexão – ação. Tem como objetivos promover: a observação, a análise e vivência de práticas pedagógicas na sala de aula, na relação professor-aluno durante o processo ensino-aprendizagem; a caracterização e o diagnóstico do processo pedagógico vivenciado

²⁵ A indicação de página refere-se ao documento original disponível no *link* https://1drv.ms/w/s!ApP_BL6AMBvtiJMx4ZdOPPj3DtQPzg?e=hOcwvK

²⁶ A indicação de página refere-se ao documento original disponível no *link* https://1drv.ms/w/s!ApP_BL6AMBvtiJMx4ZdOPPj3DtQPzg?e=hOcwvK

²⁷ A indicação de página refere-se ao documento original disponível no *link* https://1drv.ms/w/s!ApP_BL6AMBvtiJM1Kh5YXdX48o7u4g?e=bHuehD

pela escola como um todo; o planejamento e a execução de atividades de ensino, como: oficinas, aulas, avaliações, projetos especiais, pesquisas curriculares, preparação de recursos didáticos e outros. O Estágio Supervisionado é, por excelência, um espaço curricular privilegiado para promover a indispensável aproximação entre teoria e prática no campo da formação do educador, visando contribuir para ampliar a sua visão sobre a realidade da escola, campo de estágio, e sua futura atuação profissional.

Podemos observar que a fundamentação do tema da unidade teoria e prática está muito calcada no que determina as orientações do PRP/Capes, assim, inferimos que talvez exista na IES um movimento de mudança para o entendimento de estágio, que era uma das propostas do PRP/Capes em sua primeira versão (2018), considerando o PRP/Capes não o estágio curricular supervisionado em si, mas uma forma desse estágio e que pode impactar as concepções que embasam os estágios curriculares obrigatórios nas IES. Ainda mais se levarmos em consideração o que é apresentado no PPC de Letras que foi elaborado antes de participar do programa e, por estar em processo de reformulação, ainda não traz indícios de mudança. O próprio tópico que trata de “estágio” tem apenas esse nome como título.

Mesmo que o PPC de Letras (ANEXO XII, p. 55²⁸) também apresente algumas marcas que tratem de teoria e prática, ele volta-se mais à prática (nesta visão), ainda que mostre a construção de ação vivenciada, reflexiva e crítica, conforme consta no documento:

O Estágio é compreendido como componente curricular integrador da totalidade do processo de formação acadêmica, constituído e constituinte das dimensões de ensino, pesquisa e extensão. Atividade de cunho eminentemente prático, o Estágio visa dar ao aluno condições para o exercício profissional pela simulação de questões de natureza prática ou pela atuação em situações específicas e reais de trabalho. Por ele estabelece-se uma relação dialética entre teoria e prática, visto que permite o exercício da apropriação gradativa da identidade acadêmico-profissional, construída em uma ação vivenciada, reflexiva e crítica que converge para a complementação da aprendizagem social, profissional e cultural do aluno.

Assim como afirma Pimenta (2011), o estágio não deve ser colocado como o polo prático do curso, pois ele é uma aproximação da prática e, como tal, propicia reflexão sobre e a partir da realidade da escola.

²⁸ A indicação de página refere-se ao documento original disponível no *link* https://1drv.ms/w/s!ApP_BL6AMBvtiJMx4ZdOPPj3DtQPzg?e=hOcwvK

Há o comprometimento da equipe de professores, evidenciado na forma colegiada de construção desse PPC a partir de novas e antigas experiências como as do PIBID, no entanto, talvez por nem todos os professores terem a oportunidade de fazerem parte da equipe que acompanha os programas, dificultada pelo fato de a maioria ser horista²⁹, ocorram lacunas na execução desse trabalho de formação.

Excetuando o fato do regime diferenciado de trabalho no caso das IES públicas, podemos encontrar situação similar, descrita tanto nos PPCs de Letras e Pedagogia das três IES Públicas participantes da pesquisa quanto nos questionários (APÊNDICES XIX, XXVI, XXVII, XXVIII e XXIX), ou seja, há um movimento para que a tônica desses cursos de formação estejam alicerçados neste distanciamento entre teoria e prática, conforme podemos verificar neste excerto do PPC de Pedagogia da IES Estadual 2 (APÊNDICE XXVII, p. 29³⁰)

A PCC³¹ é compreendida como um recurso para estimular os programas de formação a tentarem superar a dicotomia entre teoria e prática na formação inicial, sendo um espaço curricular que propicie aos alunos uma aprendizagem significativa, seja dos conhecimentos específicos dos objetos de ensino, seja dos conhecimentos pedagógicos

Ainda no PPC de Pedagogia da IES Estadual 2 (APÊNDICE XXVII, p. 22³²) podemos verificar que há indícios da concepção da unidade teoria e prática ao indicar, mesmo que associado ao verbo “articular”, uma referência que leva a essa analogia com “ação-reflexão-ação”, inclusive colocando entre parênteses “teoria e prática para que não haja dúvidas quanto à ligação que se pretende estabelecer.

Dessa forma, espera-se que o pedagogo licenciado pela [REDACTED] seja capaz de:
conceber, executar e avaliar projetos educacionais/pedagógicos (coletivos e interativos), articulando ação-reflexão-ação (teoria e prática);

²⁹ Professores que não têm vínculo institucional em regime parcial ou integral.

³⁰ A indicação de página refere-se ao documento original disponível no [link](https://1drv.ms/b/s!ApP_BL6AMBVtitBwcsxqj1r5F_Fjkw?e=wfJyOh) https://1drv.ms/b/s!ApP_BL6AMBVtitBwcsxqj1r5F_Fjkw?e=wfJyOh

³¹ Prática como Componente Curricular.

³² A indicação de página refere-se ao documento original disponível no [link](https://1drv.ms/b/s!ApP_BL6AMBVtitBwcsxqj1r5F_Fjkw?e=wfJyOh) https://1drv.ms/b/s!ApP_BL6AMBVtitBwcsxqj1r5F_Fjkw?e=wfJyOh

Já no PPC de Letras da IES Estadual 1 (APÊNDICE XXIX, p. 16³³), apesar de ressaltar o envolvimento de todos os formadores quanto às atividades práticas, portanto não está separando teoria e prática, apresenta, por vezes, um foco maior nesta, mesmo que ao final do trecho destacado fale-se em mediação.

As atividades práticas, ao longo do Curso, envolvem a atuação coletiva de todos os formadores. Elas têm como objetivo habituar o estudante à aplicação de conhecimentos nos diferentes campos profissionais e desenvolver uma vivência ligada à área de atuação. Logo, as qualificações-chave ganham um caráter universal ao ocupar o ponto de interseção entre as pesquisas científicas, o ensino produtivo e a orientação profissional. O momento prático então funciona como uma assistência de aprofundamentos teóricos mediadores.

Os PPCs de Letras e Pedagogia da IES Federal (APÊNDICES XXVIII, p. 25³⁴ e XXVI, p.17-8³⁵) trazem claramente como diretriz para os cursos a “articulação” entre teoria e prática, além do tripé ensino-pesquisa-extensão. Novamente podemos discutir que articular não significa reconhecer a indissociabilidade teoria e prática, mas traz um foco, juntamente com outras concepções apresentadas ao longo do documento como a formação crítico-reflexiva, por exemplo, que nos levam a perceber esse movimento importante e que encontra eco nos PIs apresentados à Capes.

A constituição deste documento também se pautou nos princípios de formação em nível superior adotados pela [REDACTED] em suas Diretrizes Gerais, a saber:[...]

- articulação entre teoria e prática;
- articulação entre ensino, pesquisa e extensão

Como uma forma de reforçar o que se pretende com o que chamam de “articulação” entre teoria e prática no PPC de Letras da IES Federal (APÊNDICE XXVIII, p. 41³⁶), há um maior detalhamento, numa mescla de conceitos.

...a articulação entre teoria e prática permitirá aos discentes:

³³ A indicação de página refere-se ao documento original disponível no [link](https://1drv.ms/b/s!ApP_BL6AMBVtitBwcsxqj1r5F_Fjkw?e=suLKIB)

³⁴ A indicação de página refere-se ao documento original disponível no [link](https://1drv.ms/b/s!ApP_BL6AMBVtitBwcsxqj1r5F_Fjkw?e=FeWdbp)

³⁵ A indicação de página refere-se ao documento original disponível no [link](https://1drv.ms/b/s!ApP_BL6AMBVtitBwcsxqj1r5F_Fjkw?e=Ucpvoj)

³⁶ A indicação de página refere-se ao documento original disponível no [link](https://1drv.ms/b/s!ApP_BL6AMBVtitBwcsxqj1r5F_Fjkw?e=FeWdbp)

- a aplicação e a transformação do componente teórico em prática pedagógica;
- o aperfeiçoamento da prática pedagógica, estimulando a reflexão crítica e a pesquisa;
- a autonomia intelectual para a construção de conhecimentos teóricos e práticos;
- o desenvolvimento de competências e habilidades para resolver situações-problema;
- as reflexões sobre abordagens, métodos e técnicas de ensino de língua portuguesa como língua materna e língua adicional e de ensino de literatura na educação básica.

Um ponto que é tratado nos PPCs e também aparece no questionário, conforme pode ser visto na resposta do Professor 4 IES Pública (APÊNDICE XIX, p. 13³⁷), é um diferencial possível no que concerne a teoria e prática que pode ser fomentado pelo PRP/Capes por meio do diálogo: “Vejo o programa como fundamental para as licenciaturas. Configura-se como um diferencial, pois auxilia a imersão de estudantes nos ambientes pedagógicos e trabalha a sua formação com base no diálogo constante entre teoria e prática.”

Nos relatos que temos no período analisado durante a pesquisa de maneira geral, não encontramos indícios que revelem a constituição efetiva da unidade teoria e prática quer seja diretamente dirigida aos participantes do PRP/Capes, quer seja aos demais licenciandos. Mesmo nas IES Públicas, em que se esperava um maior comprometimento quanto a um referencial teórico mais voltado ao conceito, ainda encontramos aqueles que têm, por exemplo, dificuldades em conceituar unidade teoria e prática. Por isso, parece comum haver uma crença não na unidade teoria e prática, mas no entendimento de ambas como saberes autônomos, que podem até estar interligados em dado sentido, mas que não apresentam o processo de ação--reflexão-ação almejado para que, num processo dialógico, crítico e reflexivo, haja a mudança de consciências e a possibilidade de transformação (FREIRE, 1978).

³⁷ A indicação de página refere-se ao documento original disponível no *link* https://1drv.ms/b/s!ApP_BL6AMBvti5MfASdBxV7ztpTCjg?e=awqEZm

4.3.2 Segunda categoria de análise: Relações dialógicas (docente orientador e residente e professor preceptor e residente)

Retomamos as informações dos instrumentos utilizados na pesquisa para tratar da segunda categoria de análise que busca as relações dialógicas (docente orientador e residente e professor preceptor e residente).

Há muitas menções, principalmente nos Diários de Campo das reuniões de supervisão e nas transcrições do Grupo Focal da IBS, além de registros no questionário e nos PIs das IES Públicas que procuram evidenciar a importância de uma relação profícua entre os integrantes do PRP/Capes, em especial entre os residentes e o professor preceptor, visto que há um elo de retroalimentação entre eles no que diz respeito à formação.

Os professores preceptores estão envolvidos diretamente com o processo de desenvolvimento dos planos de ações e atividades dos residentes em cada uma das escolas-campo desde a elaboração dos portfólios individuais e coletivos, mostrando que há uma parceria consciente e colaborativa, uma vez que buscam orientar os residentes para que possam, de forma mais autônoma, pensar as atividades a serem desenvolvidas, levando-os a ter um olhar diferenciado, estranhado e aguçado na percepção das potencialidades de cada uma das turmas envolvidas.

Os residentes da IBS relatam em várias situações, desde as bancas nas quais apresentam o percurso das 440 horas para o cumprimento do processo de imersão que indicam a finalização da participação no PRP/Capes e mesmo durante os relatos no Grupo Focal, que o professor preceptor é essencial para o aprendizado que foi sendo construído ao longo do processo pelo seu envolvimento e oportunidades oferecidas, além de auxílio prestado para o enfrentamento de dificuldades, entendendo que nessa relação fazem-se necessárias cobranças quanto ao cumprimento de regras e prazos. Por serem alguns dos residentes muito jovens, mesmo tendo a orientação inicial no período de formação e de ambientação quanto às posturas esperadas e desejadas na escola-campo, principalmente por parte daqueles que irão atuar junto ao Ensino Médio, ainda houve conversa entre professor preceptor, docente orientadora e coordenadora institucional a respeito do assunto, mostrando que aspectos comportamentais também devem fazer parte da formação docente.

Garcia (2010) aponta a figura do “conselheiro” como um elemento chave nos programas de inserção de professores iniciantes. Guardadas as devidas diferenças, podemos criar um paralelo com a preceptoria, no qual tem-se a figura de um professor experiente, acompanhando os iniciantes, recebendo formação para isso (que vão desde a forma de se comunicar com esses iniciantes até desenvolvimento de estratégias de aconselhamento). No caso dos professores preceptores, eles precisam perceber-se coformadores ao mesmo tempo em que estão reformulando e retroalimentando a sua própria formação docente.

Há alguns relatos mostrando que a partilha entre residente e professores preceptores trouxe aprimoramento para estes, portanto, há um reforço da ideia de que o programa não precisa ser visto apenas pelo prisma de formação inicial do docente, mas também apresenta indícios de promoção de mudanças e de um olhar mais crítico também por parte do professor já formado e que, naquele momento, está desempenhando um papel de preceptoria.

Temos isso relatado nos registros de Diário de Campo da reunião de supervisão (APÊNDICE XIV, p. 261): “Ao final a professora preceptora manifestou-se afirmando que no convívio e troca com os residentes a prática dela também mudou, uma vez que ela passou a refletir a respeito de determinadas ações que antes, para ela, já estavam consolidadas.” e na transcrição do Grupo Focal (APÊNDICE XVII, p. 294) na fala da Preceptora 1:

... Essa troca de experiência com a resistência foi muito boa porque eu já comentei com vocês na apresentação na IBS que eu estava meio desmotivada, mas de repente a chegada deles, esse gás que eles chegam para fazer as coisas, a vontade que dê certo, essa vontade de produzir, isso acaba te contagiando também. No meio onde está todo mundo tão desmotivado, você encontrar com pessoas que querem fazer a diferença, que estão chegando agora, estão uma pilha totalmente a 100%, isso fez também mudar a minha rotina. De repente em vez de ficar reclamando que eu tinha pouco para trabalhar, vamos pensar por esse meu pouco o que eu posso fazer, então eu acho que a participação foi um aprendizado mútuo.

Essa situação já havia sido relatada em Diário de Campo na reunião de supervisão por ocasião de uma das bancas finais de apresentação de uma das residentes.

O coordenador dos cursos de Letras e Pedagogia, também no Grupo Focal (APÊNDICE XVII, p. 278), trata dessa partilha de saberes estabelecida entre residentes e professores preceptores:

O professor, ele começa a ouvir desse estagiário dele, que é o residente pedagógico, a necessidade de mudanças, porque ele começa a ouvir “olha, eu li tal teórico; eu estou estudando lá na disciplina de linguística textual a abordagem dos gêneros” e aí o professor começa ou a mudar mesmo as práticas, ou ele acaba resignificando as práticas, ou ele acaba confirmando até o lugar dele tipo o que você está vendo.

Portanto, essa partilha é salutar para o desenvolvimento de novas visões. Aqui temos um processo de diálogo entre residente e professor preceptor que leva a reflexões quanto à interatividade de trocas: ao mesmo tempo em que os professores preceptores auxiliam na formação dos professores iniciantes *in loco*, com sua experiência profissional, os residentes trazem da universidade as discussões teóricas feitas fazendo circular alguns saberes já constituídos desses professores, assumindo uma maneira de formação contínua. O Professor 4 IES Pública, ao responder ao questionário (APÊNDICE XIX, p. 12³⁸), corrobora essa ideia ao dizer que

Naturalmente, que o estudante dialoga com o que vivencia e leva para universidade o que viveu na escola, como também ocorre de levar para escola o que vive na universidade, sendo que as duas instâncias são espaços de teoria e prática. E não necessariamente teoria e prática constituem uma unidade, na verdade, elas estão em permanente diálogo.

A professora preceptora 1 (Grupo Focal) relata que, pelo PRP/Capes ser um programa novo, havia uma certa incerteza do que iria acontecer, como seria avaliada, mas, a partir do momento em que aceitou fazer parte do programa, tinha consciência de que precisava criar espaços e ambiente favoráveis para os residentes que acompanhariam as aulas, para sentirem-se seguros, no dizer dela (APÊNDICE XVII, p. 277) “para que o residente seja também um protagonista e não um mero coadjuvante.”

Por outro lado, no relato dos residentes da IBS, temos o sentimento de responsabilidade que vai sendo adquirido a partir do momento em que se efetiva a

³⁸ A indicação de página refere-se ao documento original disponível no *link* https://1drv.ms/b/s!ApP_BL6AMBvti5MfASdBxV7ztpTCjg?e=awqEZm

imersão na escola-campo, pois eles vão conhecendo a realidade da sala de aula com todas as responsabilidades, realizações e mazelas que acompanham o ser docente. Isso pode ser notado na fala do Residente 3 no momento do Grupo Focal (APÊNDICE XVII, p. 275-6):

O cotidiano da escola eu vou ter agora e é uma experiência fantástica, pois tenho a escolha como futuro professor mas também tive uma visão da precariedade do ensino, da dificuldade que os professores enfrentam para poder fazer entender toda a pedagogia da sala de aula, sem recursos, sem estrutura e com alunos de formação social adversas, enfim, para mim, a residência foi além do estágio, cumprindo o papel de dar um outro olhar além do professor, mas acima de tudo de construção.

Temos, assim, a percepção do olhar crítico do residente sendo construído, pois há o entendimento de que a imersão leva ao conhecimento efetivo do cotidiano escolar. Essa visão de importância é corroborada em outros momentos com relatos de outras pessoas da equipe e do próprio residente 3 (APÊNDICE XVII, p. 272):

Descobri a importância da escola e de ser professor e acabei me apaixonando por isso. Fui me descobrindo aos poucos vendo que poderia contribuir muito dentro de meu propósito de engajamento ativista dentro da educação, até mais do que fora, entendendo o papel da licenciatura e do professor.

Sendo a imersão uma das características do PRP/Capes, conforme evidenciado no Edital Capes nº6/2018 – Residência Pedagógica – Retificação II e nos PIs de todas as IEs pesquisadas, verifica-se que também é um diferencial na formação, pois, diferentemente do que acontece em algumas formas de estágio, em que os licenciandos também vão à escola, o programa prevê uma vivência em espaços escolares diversos e com diferentes tipos de interação e integração, o que leva ao desenvolvimento de atividades que possam problematizar algumas das situações vivenciadas e propor, a partir de crítica reflexiva, intervenções na realidade.

Alguns residentes destacam que, inicialmente, apesar de fazerem curso de licenciatura, não se viam em sala de aula, atuando como professores e a participação no PRP/Capes contribuiu para desvelar a “magia” que existe em ser professor e atuar junto às crianças e jovens, podendo auxiliar na construção de uma consciência de justiça social (ZEICHNER; DINIZ-PEREIRA, 2005), embora também tenha mostrado

a carga, por vezes, de problemas emocionais e burocráticos que acompanham a carreira docente.

Há, nessa aproximação com a escola-campo, um encontro com a realidade e não um esboço da realidade muitas vezes presente nos relatos dos professores que estão atuando na formação, pois, por mais que procurem fazer uma aproximação, vivenciar é muito diferente de ouvir falar ou de fazer relação com a própria experiência, ainda enquanto aluno. O despertar para a profissão docente, presente nas afirmações dos residentes da IBS em diferentes momentos (desde as bancas finais até o Grupo Focal), está muito relacionado a esse impacto com a realidade que, mesmo apresentando problemas, ainda possibilita a troca e crescimento por parte dos sujeitos envolvidos.

Um dos residentes fez um relato, em sua apresentação final (APÊNDICE XIV, p. 260), que traz indicações de tentativas da IES de aproximar a realidade na própria instituição, destacando que a vivência, no processo de imersão, é um diferencial.

... reforçaram que essa vivência, nesse processo de imersão, trouxe um grande diferencial, pois, apesar de a IES promover situações nas quais haja a presença de crianças na faculdade para que alguns projetos/atividades sejam feitos no decorrer do curso, há uma diferença substancial em tê-las na escola, em um ambiente natural.

Ao retomarmos o ponto de “simulações” (não apresentando aqui uma carga semântica negativa), podemos recorrer ao relato do coordenador dos cursos de Letras e Pedagogia no Grupo Focal (APÊNDICE XVII, p. 282-3) quando trata da imitação que alguns licenciandos fazem de professores que passaram por suas vidas:

Nós imitamos os professores desde quando nós éramos alunos, desde que nós estávamos no processo da nossa formação, que a pesquisadora falou para fazermos uma retrospectiva do nosso estágio e é isso, vamos no processo de imitação, se essa imitação for teoricamente construída em crítica perfeita, mas e se ela não for isso é o professor ou supervisor ou preceptor que está lá tiveram uma prática pedagógica meramente reprodutora dos sistemas que estão aí, então como que se vai fazer a construção da sua identidade profissional enquanto um docente crítico para transformar essa realidade?

Esse pode ser um dos passos para a busca da identidade enquanto profissional docente, mas não pode ser o único nem o preponderante, do contrário estaríamos tão somente reproduzindo modelos e sistemas que acreditamos ter dado certo, mas os

sujeitos envolvidos mudam, a sociedade muda e precisamos refletir e atuar para que essas mudanças sejam acompanhadas na e pela educação.

Garcia (2009) considera a constituição da identidade profissional docente como uma interação entre a pessoa e suas experiências individuais e profissionais, portanto, quando o licenciando entra no curso de graduação, ele carrega consigo experiências que formam suas crenças, as quais precisam ser discutidas, uma vez que interferem diretamente na maneira como concebem o ensinar e o aprender. Importante também pensar em Nóvoa (1995), o qual discute que a identidade constrói-se pelo desenvolvimento pessoal e não apenas profissional. Por isso há a valorização de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas para que haja uma (re)construção permanente.

O PI da IES Federal de 2020 (APÊNDICE XXI, p. 7³⁹) também traz como referência autores como Nóvoa e Pimenta para fundamentar a proposta.

Programa proporciona ao licenciando o contato permanente com o professor da Educação Básica. Esse profissional com sua experiência apresenta reflexões sobre os limites e possibilidades de sua ação, trazendo para o diálogo as determinantes de ordem política, pedagógica, econômica, cultural e social que atravessam sua formação, sua vida e a docência aproximando-o e distanciando-o das condições objetivas de desenvolvimento de um trabalho de qualidade. Tais questões são apontadas por Nóvoa (1992) como chaves para compreensão tanto dos fundamentos que sustentam as práticas desse profissional e conferem às mesmas a intencionalidade que é própria do processo educativo por ele vivenciado, quanto dos aspectos relacionados à sua identidade. Na aproximação com a escola, enquanto lócus de vivência da profissão, e com o professor, como profissional vinculado à categoria profissional a qual os residentes pertencem em potencial, ocorre a tomada de consciência da complexidade presente no processo de construção identitária. O movimento de formar-se e reconhecer-se professor, de acordo com Pimenta (2012), precisa ser compreendido não só sob a perspectiva cartorial que se vincula à licença para ensinar concedida por um diploma, mas também sob o ponto de vista social, valorativo, político e histórico em que estão presentes os desafios do exercício da formação e da profissão. Assim, cada licenciando é convidado a se perceber criticamente neste movimento de constituir-se professor, repensando cotidianamente o modo de ver e viver a docência, tanto individual, como coletivamente.

Esse excerto acaba por mostrar conceitos caros no que diz respeito à construção identitária e profissional do professor e que comungam com o que está sendo apresentado nesta pesquisa.

E com a vivência e convivência construída entre residentes e preceptores, aspectos que normalmente passariam despercebidos começam a ser evidenciados,

³⁹ A indicação de página refere-se ao documento original disponível no *link* https://1drv.ms/b/s!ApP_BL6AMBvtis9UHZencMYkTJvkSQ?e=3z90aq

como o apresentado pela professora preceptora 1, durante o Grupo Focal, em que deixa transparecer algumas dificuldades encontradas, inclusive quando trata de um trabalho diferenciado, com uso de recursos, a ser trabalhado com a equipe escolar. Além disso, mostrou-se cuidadosa quanto à acolhida dos residentes não querendo desestimulá-los (APÊNDICE XVII, p. 292)

Uma das coisas que eu pensei lá no começo, foi a respeito do gosto das crianças, e eu não sei como vai ser a reação das crianças porque elas são arteiras quando os residentes começarem a chegar quando forem dar aula pois será que eles vão acabar desistindo porque são tantas as dificuldades é como a gente já falou aqui depende de como estão vindo, em vez de tentar buscar uma maneira de trabalhar com as dificuldades, vão achar mais fácil fazer um outro curso e mudar de área. Então, era uma grande preocupação minha frente a tantas dificuldades eles acabarem desistindo.

O diálogo foi sendo construído e constituído entre professor preceptor e residente, de acordo com alguns relatos, em uma relação horizontal de confiança, que é o processo em sua forma mais próxima do que trata Freire (1978) ao falar da educação como prática social. Novamente reforçamos que o trabalho aqui apresentado traz uma visão microscópica do PRP/Capes por envolver uma IES (privada) e duas escolas campo de educação básica, além de três IES públicas com a visão restrita a professores envolvidos no Programa na forma de questionário e alguns documentos e não podemos generalizar o programa ou o que acontece na IES/escola-campo somente a partir do material que dispomos para análise.

Os residentes em várias ocasiões destacaram que a participação no PRP/Capes trouxe-lhes um diferencial na formação. Isso foi reforçado pelo relato de outros integrantes da equipe como professores preceptores e a equipe da IES (APÊNDICE XIV, p. 261).

Os residentes ainda apresentaram como diferenciais a oportunidade de vivência prática durante as aulas com a possibilidade de experiências no eixo de ensino-aprendizagem, além de uma aprendizagem teórica e prática das demais atividades do professor, como as burocráticas, o que é um diferencial no currículo para o residente.

Essa ideia de diferencial de formação também está presente em respostas dos questionários, como a dada pelo Professor 4 IES Pública (APÊNDICE XIX, p. 12⁴⁰), que reforça o acompanhamento feito pelos docentes orientadores.

Os da PRP se sentem mais estimulados e empolgados com ações pedagógicas. Além da bolsa, há a questão do acompanhamento deles, que é muito mais particularizado, dada a inserção em subprojetos e o acompanhamento semanal dos docentes orientadores.

Ou mesmo quando o Professor 6 IES Pública (APÊNDICE XIX, p. 17⁴¹) reforça a vivência maior que os residentes têm da realidade escolar, também em virtude de um tempo e acompanhamento por parte da equipe que é diferenciado. Lembremos que existe minimamente o diálogo com o preceptor e com o docente orientador, além das reuniões em grupo que acabam (ou deveriam acabar) por fomentar momentos de reflexão e trocas significativas, visando à transformação.

Os estudantes residentes têm uma maior vivência com todas as dimensões do trabalho docente, tem tempo e são melhor orientados pelos professores da escola. Diferente dos estudantes estagiários, que pela questão do tempo, não passam pela imersão que os residentes passam.

Podemos verificar que também há relato que mostra o não conhecimento a respeito de possíveis mudanças na escola-campo após a participação no PRP/Capes, assim como o feito pelo Professor 2 IES Pública (APÊNDICE XIX, p. 6⁴²) ao responder ao questionário: "... tentamos criar um diálogo entre os residentes e estagiários na universidade, mas na escola não sabemos como isso aconteceu. Tenho a impressão que não houve nenhuma mudança na escola-campo."

Portanto, em nenhum momento afirma-se que só há vantagens ou que a atuação da(s) equipe(s) – entendida como todos os envolvidos da IES e da escola-campo – deu-se da mesma forma. Isso também gera diferentes resultados e interações. As formas de condução do programa são decorrentes das propostas do PI e devem estar em consonância com as situações que vão sendo encontradas e

⁴⁰ A indicação de página refere-se ao documento original disponível no [link](https://1drv.ms/b/s!ApP_BL6AMBvti5MfASdBxV7ztpTCjg?e=awqEZm) https://1drv.ms/b/s!ApP_BL6AMBvti5MfASdBxV7ztpTCjg?e=awqEZm

⁴¹ A indicação de página refere-se ao documento original disponível no [link](https://1drv.ms/b/s!ApP_BL6AMBvti5MfASdBxV7ztpTCjg?e=awqEZm) https://1drv.ms/b/s!ApP_BL6AMBvti5MfASdBxV7ztpTCjg?e=awqEZm

⁴² A indicação de página refere-se ao documento original disponível no [link](https://1drv.ms/b/s!ApP_BL6AMBvti5MfASdBxV7ztpTCjg?e=awqEZm) https://1drv.ms/b/s!ApP_BL6AMBvti5MfASdBxV7ztpTCjg?e=awqEZm

desenvolvidas na integração entre cada IES e escola-campo, por isso temos disparidade de respostas até mesmo em mesma IES, mas que tem atuação em diferentes *campi*. Há diversos fatores que podem e influenciam/influenciaram o desenvolvimento das propostas quer seja na IES, quer seja na escola-campo.

Assim, podemos verificar, por exemplo, que houve a indicação de que nem todos os residentes comprometeram-se durante o processo. A docente orientadora, no Grupo Focal, tratou disso afirmando que alguns não cumpriram com todas as obrigações necessárias e tinham de ser “cobrados” constantemente. Já a professora preceptora, durante uma reunião de supervisão (APÊNDICE XIV, p. 240),

falou a respeito da diferença que existe entre os residentes: alguns mais outros menos comprometidos, citando o exemplo de uma das residentes que se destaca por sua mudança de perfil, uma vez que passou a refletir sobre todos os processos que envolvem tanto o professor quanto o aluno.

Dessa maneira, percebemos que o processo formativo não é e nunca será igual para todos, pois há fatores outros que interferem e cada estudante é único. Se pensássemos que todos teriam a mesma forma de conduta e os mesmos resultados, estaríamos colocando os licenciandos em “fôrmas”, seguindo modelos, e em nenhum momento é pretensão, no processo de formação com pensamento crítico e reflexivo, que se sigam padrões pré-estabelecidos. Somos sujeitos em construção e, como tal, propensos a tomar atitudes diversas ao que se espera.

Um diferencial apresentado pela docente orientadora no Grupo Focal (APÊNDICE XVII, p. 296) traz a informação de que tal comprometimento por parte dos residentes também se refletiu na sala de aula da IES e na partilha com os não participantes do PRP/Capes; houve, portanto, mudança de postura.

... esses alunos sim dentro da instituição eles também se modificaram e se tornaram aqueles alunos mais participativos, mais questionadores, trazendo as suas experiências dentro ali da sala de aula universitária, fazendo aquela troca com os outros alunos que não participaram do programa e então aquele gosto porque todos que não estavam queriam estar

Há um ponto a ser revisto quando se fala dos espaços de partilha entre professor preceptor e residente, pois são “criados espaços” para a partilha sem uma devida sistematização. Por vezes, a fala dá a impressão de arranjos. Há nos registros

tanto a indicação de que as orientações eram feitas em algumas aulas vagas que os professores preceptores tinham ou até mesmo chegando mais cedo ou na hora do intervalo, o que nos leva a entender que eram orientações por vezes aligeiradas.

Temos, num dos registros de Diário de Campo de reunião de supervisão (APÊNDICE XIV, p. 239), um relato proveniente de uma professora preceptora que endossa o que acabamos de retratar: “Houve um reforço de que o tempo para fazer esse acompanhamento é comprometido pelas atividades diárias da escola, o que significa que essa orientação é feita de forma rápida e nem sempre como ambos gostariam.”

O *whatsapp*, por ser um aplicativo gratuito de troca de mensagens e comunicação em áudio e vídeo pela *internet*, disponível para *smartphones*, foi citado como um instrumento utilizado para facilitar a comunicação entre os envolvidos no PRP/Capes, formando diferentes redes: residente/professor preceptor/residente; docente orientador e coordenadora institucional/professor preceptor/ docente orientador e coordenadora institucional; docente orientador e coordenadora institucional/residente/docente orientador e coordenadora institucional.

Esse é um ponto que se torna nevrálgico caso não haja o comprometimento entre os integrantes do e no processo, uma vez que o diálogo entre esses dois sujeitos é uma das principais molas propulsoras para iniciar o processo reflexivo do licenciando e fazer despertar o professor crítico que, muitas vezes, encontra-se adormecido no professor experiente.

O coordenador dos cursos de Letras e Pedagogia, ao tratar do programa no Grupo Focal (APÊNDICE XVII, p. 295), apresenta um aspecto importante:

O programa de residência pedagógica foi importante como um lugar de reflexão, de análise, de avaliação dessas práticas pedagógicas e eu acho que o grande nó que ainda estava para desatar é o fato como aproximar o conhecimento científico dado pela universidade necessário lá na educação básica para qualificação desse futuro professor.

Tal faceta também aparece em resposta do Professor 5 IES Pública (APÊNDICE XIX, p. 15⁴³) ao questionário, portanto podemos considerar um ponto

⁴³ A indicação de página refere-se ao documento original disponível no *link* https://1drv.ms/b/s!ApP_BL6AMBvti5MfASdBxV7ztpTCjg?e=awqEZm

fundamental, principalmente quando acreditamos que o professor precisa ser um eterno estudioso e pesquisador.

A interação que ocorre entre os residentes, a preceptora e a gestão escolar, faz circular, entre os professores, a ideia de uma escola ativa, participativa e colaborativa. Construindo a consciência de buscar se capacitar e conhecer a universidade de modo a procurar por cursos de capacitação docente.

O trabalho a ser desenvolvido na IES para que se efetive a pretensão proposta no PRP/Capes e também nos PPCs do curso para a formação de profissionais críticos, reflexivos, criativos com possibilidade de desenvolvimento de autonomia e que possam ajudar a intervir na sociedade para a sustentação de atitudes democrática é um grande desafio.

Não podemos deixar de observar as reuniões de supervisão na IBS, nesse processo de busca feito pela equipe da IES. Parece-nos que mesmo com as fragilidades apresentadas durante essas reuniões, que tinham cunho mais informativo do que formativo, ao menos na identificação possível na maioria das dez reuniões observadas e registradas no Diário de Campo, o processo como um todo trouxe aos residentes uma certa segurança na forma de agir e de se posicionar nas escolas-campo. Isso aparece em vários relatos, em especial, nas apresentações finais nas quais havia a necessidade de fazer um retrospecto das 440 horas de atividades desenvolvidas no PRP/Capes.

Há dois momentos pontuais de formação que podem ser indicados das dez reuniões observadas: um quando acontecem as discussões advindas das dificuldades e facilidades que os residentes encontraram nas escolas campo, em nove de setembro de 2019 e outra quando um dos docentes orientadores trata de assuntos como Saberes da docência / Professor reflexivo / Ecologia do “ensinar”, em sete de outubro de 2019 (APÊNDICE XIV). Reconhecemos que a quantidade de reuniões observadas não pode e não deve ser tomada como reflexo de todo o processo, uma vez que não reflete a totalidade do acompanhamento do programa na IES. Estamos apenas sinalizando o ocorrido durante este período (agosto de 2019 a fevereiro de 2020). Além disso, a pesquisa acompanhou uma parte do processo formativo do PRP/Capes em uma única IES de natureza privada, sendo a realidade em outras IES, sejam públicas ou privadas, diferentes. Os depoimentos que temos das IES públicas, por meio dos questionários respondidos, quando se trata das reuniões, vão mostrando

que os temas abordados são diversos como aqueles já previstos em planejamento prévio, incluído a discussão da BNCC (um dos elementos, conforme previsto pelo próprio Edital Capes nº6/2018 – Residência Pedagógica – Retificação II) de acordo com o mostrado pelo Professor 5 IES Pública (APÊNDICE XIX, p. 14⁴⁴)

As reuniões ocorrem semanalmente e os temas abordados estão direcionados sobre a matriz de planejamento de cada unidade disponibilizada mensalmente no ambiente de aprendizagem do AVA, discussões sobre BNCC e seus impactos no ensino aprendizagem, além disso, discussões sobre preenchimento de documentos burocráticos, tais como, frequência mensal, plano de trabalho, etc, são tratados nas reuniões.

Mas há temas oriundos de demandas vivenciadas nas escolas-campo, aproximando as discussões da realidade experienciada e mesmo assim há relato envolvendo o tema BNCC, visto na resposta do Professor 3 IES Pública (APÊNDICE XIX, p. 9⁴⁵): “As reuniões são organizadas em relação às necessidades apresentadas e foram realizados encontros de discussão e formação sobre o tema BNCC”.

Percebemos que houve avanços quando os licenciandos vão a campo num processo de imersão, uma vez que, pelo envolvimento com a escola como um todo (característica observada especialmente nos residentes de Educação Física, que não são foco da nossa pesquisa, mas aparecem nos registros de Diário de Campo – quando do pré-teste), vão criando vínculos, ampliando a capacidade humanizadora própria da educação (FREIRE, 1978). Ao mesmo tempo, os intercâmbios dialógicos estabelecidos entre os envolvidos na formação, além do estímulo à reflexão e à autonomia, inclusive por parte dos professores preceptores, podem estimular tais profissionais a dar passos importantes na formação contínua e que não precisa ser necessariamente institucionalizada. Nóvoa (1995, p. 26) já nos falava que “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando”.

⁴⁴ A indicação de página refere-se ao documento original disponível no *link* https://1drv.ms/b/s!ApP_BL6AMBvti5MfASdBxV7ztpTCjg?e=awqEZm

⁴⁵ A indicação de página refere-se ao documento original disponível no *link* https://1drv.ms/b/s!ApP_BL6AMBvti5MfASdBxV7ztpTCjg?e=awqEZm

4.3.3 Terceira categoria de análise: Relações entre estágios, PRP/Capes e PPC dos cursos de Pedagogia e Letras

Tendo em vista a terceira categoria de análise que busca as relações entre estágios, PRP/Capes e PPC dos cursos de Pedagogia e Letras, iniciamos com um movimento de retomada das informações dos Diários de Campo das reuniões de Supervisão, passando, a seguir, a analisar os demais instrumentos.

O assunto “estágio” apareceu em dois momentos em reunião. No primeiro, em 09 de setembro de 2019 quando a Coordenadora institucional explicou durante a reunião como deveria ser o procedimento para entrega da documentação relativa ao Estágio curricular supervisionado na IES, em setor próprio, e a outra em 23 de setembro na fala de uma residente quando apresentou a finalização de sua participação no PRP/Capes participando de uma banca.

Evidenciamos pela narrativa da coordenadora institucional que o PRP/Capes não é entendido como “o” estágio, mas como uma possibilidade de estágio, uma vez que os participantes do programa não conseguem abarcar todos os níveis exigidos, conforme explicitado em registro de Diário de Campo (APÊNDICE XIV, p. 244-5):

No estágio curricular supervisionado exigido na IES, há uma distribuição diferente, uma vez que o licenciando deve ter contato com diferentes níveis, totalizando 400 horas. Por exemplo, em Pedagogia, o licenciando deve ter 100 horas na Gestão Escolar, 100 horas na Educação Infantil, 100 horas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e 100 de Educação de Jovens e Adultos.

No PPC do curso de Pedagogia (ANEXO XI, p. 88⁴⁶), há uma diferença quanto a essa informação, uma vez em que a EJA não aparece contemplada na distribuição da carga horária obrigatória a ser cumprida.

O estágio supervisionado da Licenciatura em Pedagogia assumirá caráter disciplinar, sendo exigida a matrícula dos alunos em cada um dos estágios supervisionados de 100 (cem) horas, nos quais estão distribuídas as 400 (quatrocentas) horas obrigatórias: 100 horas na Educação Infantil, 100 horas nos 1º aos 3º anos do Ensino Fundamental, 100 horas no 4º e 5º anos do Ensino Fundamental e 100 horas na Gestão escolar.

⁴⁶ A indicação de página refere-se ao documento original disponível no *link* https://1drv.ms/w/s!ApP_BL6AMBvtiJM1Kh5YXdX48o7u4g?e=bHuehD

Há um quadro (ANEXO XI, p. 87-8⁴⁷) explicitando as propostas de estágio em cada um dos semestres, ficando, de forma resumida, da seguinte maneira: no 5º semestre – início no estágio, apenas observação; 6º semestre – além da observação (foco maior), uma intervenção didática de alfabetização; 7º semestre – continua apenas com observação; 8º semestre – além da observação, deve assumir a gestão de uma atividade didática.

Mesmo mantendo-se substancialmente na observação, há indicações de que sejam feitos diários reflexivos com a intencionalidade de posterior utilização como instrumentos reflexivos, além de socialização das experiências vivenciadas durante o período de estágio. Esses espaços de partilha de vivências podem ser encarados como episódios formativos que levam à reflexão, essencial à compreensão da unidade teoria e prática.

No PPC de Letras da IBS, mais antigo, apesar de também procurar fazer o entrelaçamento entre teoria e prática, tendo em vista as vivências dos estudantes, não apresenta um detalhamento quanto ao que se espera ou a quando se espera que os licenciandos em Letras iniciem o estágio. No Anexo 4, sob o título de Manual de Estágio, há uma seção extensa em que são explicitados objetivos, conceitos e definições, fundamentação legal, política, diretrizes, atribuições e responsabilidades, critérios de aprovação, além de orientações para elaboração do relatório final de estágio. No entanto, não há indicação de qual carga horária será dedicada à observação ou à regência e em que nível de ensino. A informação encontrada no documento (ANEXO XII, p. 56⁴⁸), que traz alguma luz a esse ponto, é a seguinte:

Conforme o Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Letras, as atividades de *Estágio Supervisionado* serão desenvolvidas em 400 (quatrocentas) horas nas escolas conveniadas com a Instituição, sejam elas públicas ou particulares, e 240 (duzentos e quarenta) horas em sala de aula, sob a orientação de um professor, o qual norteia, discute e auxilia a organização do Memorial de estágio. Assim sendo, durante o estágio, o aluno é levado a observar, investigar, co-participar [sic] e liderar atividades de ensino e aprendizagem em áreas do conhecimento de sua formação e realizar pesquisa sobre a organização e dinâmica escolar como um todo. Prevê-se, ainda, o seu engajamento em atividades extracurriculares, como: classes de aceleração, oficinas de redação, clubes de leitura, clubes de

⁴⁷ A indicação de página refere-se ao documento original disponível no *link* https://1drv.ms/w/s!ApP_BL6AMBvtiJM1Kh5YXdX48o7u4g?e=bHuehD

⁴⁸ A indicação de página refere-se ao documento original disponível no *link* https://1drv.ms/w/s!ApP_BL6AMBvtiJMx4ZdOPPj3DtQPz?e=hOcwvK

conversação em língua inglesa; atividades de observação e reflexão sobre a práxis docente no ensino de língua e literatura, análise de outras questões relevantes que permeiam a prática pedagógica: ludicidade, motivação, interação professor/aluno.

Como se disse, o estagiário contará com a direção de professores do Curso, em sala de aula que subsidiarão a experiência. Para acompanhamento e avaliação do processo, o(a)s professor(a)s das disciplinas integradoras exercerá sua função, monitorando diretamente o aluno em todas as etapas. As fases da experiência do estágio e os resultados obtidos serão refletidos e sintetizados em textos produzidos para divulgação e retorno às escolas partícipes da parceria, sob a forma de “Memorial de Estágio”.

Interessante observarmos que os professores das disciplinas integradoras parecem ser os responsáveis pela problematização da realidade encontrada nas escolas nos ambientes de estágio e por meio dessa realidade problematizada há a promoção de reflexão das teorias que se reconfiguram ou podem se reconfigurar em atitudes críticas e autônomas que auxiliam no exercício da profissão. Dessa maneira, se o estágio for entendido como uma possibilidade de, reflexivamente, levar o licenciando, na troca com o professor experiente, a compreender a realidade da escola e a complexidade das práticas lá realizadas (GOMES; PIMENTA, 2019), teremos desenvolvido, provavelmente, o espírito crítico sem separação de teoria e prática.

O PI 2018 da IES Estadual 2 (APÊNDICE XXIV, p. 12⁴⁹) traz a informação do reconhecimento do PRP/Capes para fins de estágio, mediante análise de órgão internos: “O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA será reconhecido no cumprimento do estágio curricular supervisionado do curso de Pedagogia, mediante análise do Conselho do Curso e da Comissão do Estágio, visto que nosso curso aborda, também, o Estágio em Gestão Escolar.”

No entanto, não consta ainda no PPC do curso de Pedagogia qualquer referência a esse reconhecimento que está previsto na Declaração – Inciso II (ANEXO VI) que acompanhou o Edital Capes nº6/2018 – Residência Pedagógica – Retificação II. Aliás, não aparece nos PPCs dos cursos, seja das IES públicas ou privada pesquisadas, alguma referência quanto ao reconhecimento de horas realizadas. Por isso o reforço de que é uma possibilidade de estágio e não uma obrigatoriedade.

⁴⁹ A indicação de página refere-se ao documento original disponível no *link* https://1drv.ms/b/s!ApP_BL6AMBVtit1ztaQQtQnE96kovw?e=DZuGZJ

Aparecem menções relacionando o PRP/Capes a Estágio nos PI 2018 da IES Pública Estadual 1 (APÊNDICE XXII, p. 3, p. 25 e p. 33⁵⁰, respectivamente):

o desenvolvimento do projeto de residência pedagógica possibilitará incubar uma referência teórico-metodológica para organização futura das práticas de estágios supervisionados das licenciaturas da [REDACTED]. Ao instituir atores e papéis para a concretização de uma experiência de imersão planejada, sistematizada e supervisionado do(a) licenciando(a) nas instituições escolares públicas de educação básica, a experiência proporcionada pelo projeto certamente se constituirá em oportunidade de reflexão e aprimoramento dos estágios supervisionados da instituição.

Impulsionar a reformulação do estágio supervisionado no Curso de Licenciatura em Letras da [REDACTED], por meio da experiência da Residência Pedagógica

Propiciar a reformulação do estágio supervisionado no Curso de Licenciatura em Pedagogia da [REDACTED], viabilizado através da experiência da Residência Pedagógica; -Promover uma maior integração entre a Universidade e as escolas das redes públicas de ensino, através da inserção sistematizada e colaborativa de discentes de Licenciatura em Pedagogia nas práticas cotidianas da escola

Essa proposta de reformulação de estágio tendo por base a experiência do PRP/Capes está prevista no próprio Edital Capes nº6/2018 – Residência Pedagógica – Retificação II. Isso fomenta em dada medida o estímulo ao diálogo tendo por base a vivência dos licenciandos no processo de imersão e estimulado pela formação em coparticipação com os preceptores, além do estreitamento das relações entre as instituições de ensino envolvidas.

Quando observamos os relatos dos residentes, em especial a de uma residente em sua apresentação final (APÊNDICE XIV, p. 248) de que a: “...experiência no PRP/Capes deu-lhe suporte para assumir novas turmas, o que não era possível com sua experiência inicial de estágio supervisionado, na qual apenas observava as turmas”, há uma crítica implícita a sua experiência quanto a estágio curricular supervisionado, uma vez que trata apenas da observação, não estabelecendo nenhum tipo de vínculo com outras situações dentro ou fora da escola, até mesmo na IES. É o que afirma Nóvoa (2003, p. 3-4):

⁵⁰ A indicação de página refere-se ao documento original disponível no *link* https://1drv.ms/b/s!ApP_BL6AMBVtit4MJOMzgO6y8u78Yw?e=8XgLAS

O problema é particularmente grave nos jovens professores, que são atirados para as escolas sem qualquer apoio, sem qualquer suporte das instituições de formação inicial ou dos seus colegas. Caem de pára-quedas [sic] na realidade escolar e travam uma verdadeira “batalha de sobrevivência”. Importa alterar esta situação e enquadrar devidamente a fase inicial de docência, encarando-a como um momento propedêutico e probatório

Posicionamento semelhante aparece no Grupo Focal acrescido de um outro ponto que é a preocupação que alguns professores têm ao se sentirem observados, ou melhor, avaliados. No relato da Preceptora 1 no Grupo Focal (APÊNDICE XVII, p. 276) isso fica evidente:

Eu fiz estágio na época quando estava me formando em Letras e a diferença que noto entre os dois é que no estágio eu chegava na escola e os professores se sentiam muito desconfortáveis e eu não tinha experiência alguma, e alguns chegavam até falar que se eu quisesse eles assinariam o meu papel, na realidade querendo se livrar daquele observador em sala de aula. A mesma inquietação que comentei no começo, alguns pensavam como vão avaliar o meu trabalho, ou seja, se sentiam mais à vontade sem aquele observador em sala de aula.

Essa preocupação com a avaliação que vem, provavelmente, com o não estabelecimento de parceria entre o estagiário e o professor pode levar a problemas crônicos como os relatados de haver professores que assinam os formulários comprovando um período de estágio com observação que, na verdade, não aconteceu. Ao pensarmos no PRP/Capes, por haver a assinatura do ACT, esse fato não pode acontecer. Há um compromisso por parte do professor preceptor que assume, junto com a IES, a coformação do residente. Do mesmo modo, o residente precisa comprometer-se com o programa e principalmente com seu processo de formação docente nessa troca (com)partilhada, não entendendo que, o fato de haver uma Bolsa, concorra para a isenção de compromisso, o que nos leva à discussão de questões éticas, como apresentado em reunião de supervisão (APÊNDICE XIV, p. 254) com

... a fala da docente orientadora e da coordenadora institucional alertando a respeito das faltas por parte de alguns residentes e o quanto isso compromete o trabalho e imagem do grupo como um todo, além do próprio processo de formação. Foi reforçado que a bolsa não é benesse e que não se pode discutir mal uso de dinheiro público a partir do momento em que não se está fazendo o devido uso desse dinheiro.

Discutir o uso ou o mau uso de dinheiro público tem relação com formação ética e crítica do próprio cidadão e o profissional docente, sendo importante essa visão aguçada, pois seu papel como formador crítico não pode ser o de “repassador” mecânico de conteúdos – em uma visão de racionalidade técnica.

A conquista por autonomia nas ações desenvolvidas em sala de aula durante o PRP/Capes também foi apresentada como o processo desenvolvido ao longo da imersão em campo, vinculado aos laços de coparticipação estabelecidos entre residentes e professor preceptor.

Há uma outra informação, vista como denúncia, de que os estagiários, não participantes do PRP/Capes, em escolas privadas (portanto, não participantes do programa, mas informação relevante quando se trata de estágio), estejam assumindo regência de aula sem acompanhamento de professor, o que não poderia acontecer. No caso específico do PRP/Capes, há no Anexo III do Edital Capes nº6/2018 – Residência Pedagógica – Retificação II no item 3.1.3, alínea d, a informação de que a regência de aula deverá ser acompanhada pelo professor preceptor, portanto, não é permitido ao residente assumir aulas sozinho. Essa informação faz-se presente no relato da Residente 1 (APÊNDICE XVII, p. 272): “Têm pessoas que conheço que estão fazendo estágios em escolas privadas e já estão ali assumindo a sala de aula sem nenhum preparo.” Importante registrar que a residente posiciona-se contra a falta de preparo e não ao fato de o estagiário, ainda no processo de formação, assumir a regência de aula sem a supervisão e acompanhamento de um professor experiente.

Em contraposição a tal relato quanto à falta de preparo, a mesma residente, ao tratar do PRP/Capes, mostra que há um diferencial: “A diferença é que na residência você tem um suporte, você tem todas as fases. Sempre que podia eu estava nas reuniões semanais de aperfeiçoamento e você tem toda parte de conhecer a escola, o regimento, a gestão que no estágio eu não tive” (APÊNDICE XVII, p. 276). Aqui, evidencia-se que as etapas cumpridas desde o início do programa como o curso de formação, ambientação do residente na escola-campo com diagnóstico para preparação do Plano de Atividade da residência para, finalmente, entrar no processo de imersão na escola no qual está contemplada a regência de classe, sempre sob a supervisão e acompanhamento do professor preceptor, além das reuniões de supervisão na IES, trazem ao licenciando uma estrutura que não é observada nos estágios curriculares supervisionados, uma vez que não há a preocupação de ambientação, por exemplo, antes de o estagiário adentrar à escola e às salas de aula.

Essa preocupação só se apresenta no Quadro de Proposta de Atividades de Estágio para o Curso de Licenciatura em Pedagogia, elaborado depois da participação no PRP/Capes, portanto, ainda não assumida integralmente e sem contemplar o grupo de licenciandos até o momento.

O relato da Residente 2 (APÊNDICE XVII, p. 275) corrobora essa ideia e deixa clara a concepção de que no estágio supervisionado espera-se apenas a observação:

Na residência você tem uma carga horária para cumprir de observação, participação e regência. No estágio você fica só com a parte da observação, pois você depende de o professor deixar você dar uma aula e como tudo é muito corrido, o professor acaba não tendo tempo para fazer isso. Na residência você é obrigada a dar aulas e essa obrigação te dá uma carga de responsabilidade.

Encontramos, em resposta dos questionários, algumas informações que reforçam tanto a relevância do diálogo quanto a associação com o estágio como fundamentais para o desenvolvimento do profissional docente, como a do Professor 1 IES Pública (APÊNDICE XIX, p. 3⁵¹):

Realizamos o exercício de colocar em diálogo permanente os estágios e o RP. Nossos alunos não foram liberados dos estágios e estes passaram a construir, colaborativamente com os docentes orientadores e preceptores, estratégias comuns de ação. Esse movimento trouxe mais profundidade às ações do RP e promoveu um maior diálogo dos estágios com as escolas.

Em contrapartida, também nos deparamos com resposta que mostra a falta de integração entre os professores responsáveis pelo PRP/Capes e os que “cuidam” do estágio, como a dada pelo Professor 3 IES Pública (APÊNDICE XIX, p. 9⁵²). “Não existe um trabalho conjunto entre o projeto Residência Pedagógica e os professores de estágio do curso em que os estudantes estão vinculados.” Essa falta de integração e diálogo certamente não se dá apenas relacionado a esse assunto ou somente nesta IES. Isso é sintoma de forma de pensar e gerir os próprios cursos e IES, como vivenciamos ao longo da vida profissional e acadêmica dedicada à educação em

⁵¹ A indicação de página refere-se ao documento original disponível no *link* https://1drv.ms/b/s!ApP_BL6AMBVti5MfASdBxV7ztpTCjg?e=awqEZm

⁵² A indicação de página refere-se ao documento original disponível no *link* https://1drv.ms/b/s!ApP_BL6AMBVti5MfASdBxV7ztpTCjg?e=awqEZm

diferentes IES. Não queremos e devemos, em hipótese alguma, afirmar que acontece em todas as IES, mas também não podemos dizer que isso é um fato isolado.

O coordenador dos cursos de Letras e Pedagogia (APÊNDICE XVII, p. 277) apresenta um dos pontos cruciais quando se fala em estágio que diz respeito à interação necessária entre o estagiário e o professor da sala, uma vez que é pelo diálogo, pela troca de saberes que vai sendo desenvolvido o pensamento crítico:

O estágio supervisionado em atendimento às diretrizes curriculares dos cursos é formatado como os meninos aqui colocaram, é um momento em que o nosso estagiário entra nesse espaço que é a sala de aula e ele fica na atividade da observação, não que ela seja ruim fazer puramente a observação, ele é inserido na sala de aula e ele observa aula do seu professor, desse professor supervisor dele e ele tem a mínima participação nesse lugar docente.

O coordenador ainda reforça que há falta de tempo por parte do professor das escolas que recebe os estagiários e, assim, ter um olhar que os estimule para o diálogo e as partilhas de saberes. Em contraposição, afirma que, “se” o professor da IES, responsável pelo estágio, fizer esse papel, ou seja, abrir espaço para discutir as observações feitas durante o estágio, há o avanço, o que foi percebido com a experiência de quem passou pelo PRP/Capes, na leitura dos relatórios de estágio. Isso é reforçado em outro momento de sua fala (APÊNDICE XVII, p. 278) quando diz que “Se tem algum professor da disciplina de estágio lá na faculdade que tem também um olhar crítico, ele vai tentar relacionar e observar essa prática do professor sobre o olhar no currículo da avaliação e buscar os canais para se fazer uma relação.”

Novamente, podemos pensar na figura do “conselheiro” apontada por Garcia (2010), mas agora no âmbito da instituição formadora, uma vez que o professor responsável por fazer o acompanhamento de estágio tem a possibilidade de, a partir da vivência em estágio, explorar episódios formativos em busca de reflexões que levem à unidade teoria e prática na sua essência.

Lembremos que no PPC de Letras a sinalização feita é de que a integração se daria especialmente pelos professores que trabalhassem com as disciplinas de caráter integrador. Já no PPC de Pedagogia, indica-se que a responsabilidade será do professor orientador.

O Professor 1 IES Pública (APÊNDICE XIX, p. 4⁵³) destaca dois problemas que não estão relacionados apenas ao estágio e a programas como o PRP/Capes, mas que interferem na condução dos trabalhos de formação nas IES: carência de formação em algumas áreas e regime de contratos temporários (mesmo nas IES públicas), gerando sobrecarga de trabalho.

- As condições de profissionalização dos docentes, considerando a carência de formação em algumas áreas do conhecimento e o imenso quantitativo de professores que trabalham no regime de contratos temporários, o que coloca em risco a continuidade das ações
- A sobrecarga de trabalho dos professores dos cursos de licenciatura, o que torna desafiador um acompanhamento mais próximo de cada escola-campo.

Um dos riscos que encontramos nos estágios é o seu reducionismo às perspectivas de uma prática instrumental (PIMENTA; LIMA, 2017) o que escancara problemas seja na formação do curso, nos profissionais que o desenvolvem ou ingerências administrativas, refletindo na formação do futuro profissional docente.

Outra preocupação que aparece de forma velada nos registros de Diário de Campo das reuniões de supervisão está relacionada às formas de registros das atividades que se assemelham ao registro cartorial. É certo que se deve ter um registro das atividades, mesmo porque essa é uma das exigências para a entrega do relatório final que deve ser encaminhado à Capes para avaliação do programa, no entanto, é necessário cuidar para que a parte burocrática não assuma o papel da parte pedagógica.

Um ponto a ser observado é que há uma seção destinada ao Regulamento de Estágio Supervisionado, no PPC de Pedagogia da IBS (ANEXO XI, p. 270⁵⁴), que traz toda a justificativa embasada teoricamente na obra *Estágio e Docência* de Pimenta e Lima (2017), abrindo a perspectiva para a pesquisa.

Para além dessa perspectiva de vinculação das discussões teóricas e sua possibilidade de aplicação no contexto escolar, é preciso deixar claro que a realização do “estágio como pesquisa e a pesquisa no

⁵³ A indicação de página refere-se ao documento original disponível no [link](https://1drv.ms/b/s!ApP_BL6AMBvti5MfASdBxV7ztpTCjg?e=awqEZm) https://1drv.ms/b/s!ApP_BL6AMBvti5MfASdBxV7ztpTCjg?e=awqEZm

⁵⁴ A indicação de página refere-se ao documento original disponível no [link](https://1drv.ms/w/s!ApP_BL6AMBvtiJM1Kh5YXdX48o7u4g?e=bHuehD) https://1drv.ms/w/s!ApP_BL6AMBvtiJM1Kh5YXdX48o7u4g?e=bHuehD

estágio” (PIMENTA; LIMA, 2001) também pode configurar uma estratégia interessante na formação do futuro professor.

Tal perspectiva ligada à pesquisa aparece também no Manual de Estágios, que consta como anexo no PPC de Letras da mesma IES, mas que não apresenta esse aporte teórico. Isso também aparece refletido, em especial, nos PPCs de Letras e Pedagogia da IES Federal (APÊNDICES XXVIII e XXVI).

Conforme já mencionado, é uma crença da IBS, entendida aqui, de acordo com Garcia (2009), como instrumental, à medida que desempenha papel primordial na tomada de decisões, no que concerne à indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; para isso, há certos incentivos e projetos tratados ao longo dos PPCs e do próprio PDI que tratam desse assunto. Nosso foco no momento diz respeito à pesquisa, que se estrutura desde a Iniciação Científica e que é voltada para produção acadêmica institucionalizada com vinculação a linhas de pesquisa.

No item que trata das Políticas Institucionais no âmbito do Curso, ao mostrar os direcionamentos que a IBS promove para a pesquisa, encontramos (ANEXO XII, p. 62⁵⁵):

- b) a **pesquisa**, valendo-se de procedimentos diversos e variáveis que fomentem a ação investigativa, tanto a de cunho científico como a tecnológica, cultural e artística, visando a busca de conhecimento, a geração e absorção de inovações tecnológicas, tendo em vista a relevância para o desenvolvimento socioeconômico regional e nacional. Neste cenário, destacam-se como estratégias:
- implementação e consolidação de programas de iniciação científica para os discentes;
 - realização de trabalhos interdisciplinares como exercício investigativo;
 - incentivo à participação dos docentes em grupos de pesquisa e valorização de sua produção acadêmico-científica;
 - estabelecimento de convênios e parcerias, como garantia de financiamento das atividades investigativas, incluindo-se o setor produtivo;
 - implementação de ações que venham assegurar a aplicação das pesquisas junto às organizações e ao meio social.

Assim, há um incentivo para que sejam feitas pesquisas, mas não estava sinalizado, até então, a ligação com o estágio como uma possibilidade de pesquisa. No entanto, ao vermos a justificativa formulada no PPC de Pedagogia, leva-nos a intuir

⁵⁵ A indicação de página refere-se ao documento original disponível no *link* https://1drv.ms/w/s!ApP_BL6AMBvtiJM1Kh5YXdX48o7u4g?e=bHuehD

uma mudança na forma da condução deste estágio, uma vez que os licenciandos terão a oportunidade, também, de fazer pesquisa no estágio; podendo consolidar não “apenas” os saberes acadêmicos propalados pelo próprio coordenador dos cursos de Letras e Pedagogia no Grupo Focal, mas também ampliar suas experiências investigativas. Iniciando com a investigação da prática de outros para, em momento posterior, indagarem e refletirem a respeito de sua própria prática. Dessa forma, a contribuição para a consolidação deste professor consciente, reflexivo e autônomo estará mais próxima (ZEICHNER, 2008).

No PPC de Letras da IBS (ANEXO XII, p. 55⁵⁶), elaborado antes da participação no PRP/Capes, encontramos informações que mostram que “O Estágio é compreendido como componente curricular integrador da totalidade do processo de formação acadêmica, constituído e constituinte das dimensões de ensino, pesquisa e extensão”. Voltou-se a tratar do estabelecimento da relação dialética entre teoria e prática e da possibilidade de construção da identidade profissional reflexiva e crítica por meio de ações vivenciadas. Ao falar a respeito da culminância em uma produção monográfica (ANEXO XII, p. 56⁵⁷), propôs-se que, “com conotação de uma prática articulada à pesquisa, resultante de vivências diferenciadas e contextualizadas, que deverão preparar o egresso para o enfrentamento e a intervenção no mundo do trabalho”, a pesquisa seja um viés importante na e para a formação do profissional docente que se pretende reflexivo, crítico e autônomo.

Durante as dez reuniões de supervisão que foram acompanhadas pela pesquisadora, na reunião do dia 19 de agosto de 2019, ressaltamos o empenho especialmente por parte da coordenadora institucional para que professores preceptores, juntamente com residentes, participassem do 19º Conic apresentando trabalhos, que fossem fruto do que estava sendo desenvolvido no PRP/Capes, uma vez que acredita ser um campo especial para pesquisa, quer pelas características do próprio programa, quer pela crença já firmada pelo grupo de docentes de que, até por participação em iniciação científica, poderiam trazer contribuições para o campo de formação de professores (APÊNDICE XIV, p. 236).

⁵⁶ A indicação de página refere-se ao documento original disponível no *link* https://1drv.ms/w/s!ApP_BL6AMBvtiJMx4ZdOPPj3DtQPzg?e=hOcwvK

⁵⁷ A indicação de página refere-se ao documento original disponível no *link* https://1drv.ms/w/s!ApP_BL6AMBvtiJMx4ZdOPPj3DtQPzg?e=hOcwvK

A coordenadora institucional juntamente com a professora orientadora passaram todos os informes listados na pauta com destaque especial para um convite feito aos alunos e aos professores preceptores para participarem do 19º Conic com apresentação de trabalhos, uma vez que a coordenadora institucional acredita que o que está sendo construído na relação IES – escola-campo é um excelente assunto de pesquisa para discussão e apresentação, reforçando o foco do PRP/Capes na formação de professores e não como bolsa.

Ao observarmos os documentos das IES Públicas, temos a pesquisa como uma tônica importante desde os PPCs até mesmo os PIs, especialmente tratando a pesquisa como um princípio formativo. Relacionando ao PRP/Capes, isso acaba por tomar um foco na medida em que todo o processo dialógico, inclusive para compreensão da indissociabilidade teoria e prática, passa por um procedimento investigativo do e no ambiente imersivo em que o residente está inserido.

O PI 2018 da IES Pública Estadual 1 (APÊNDICE XXII, p. 2⁵⁸) deixa isso evidente quando afirma que “Na imersão na escola, a pesquisa será tomada como componente formativo e, conseqüentemente, as práticas estarão orientadas para a reflexividade, para o ato de pensar sobre a ação, suas determinações sociais e possibilidades de transformação.”

Dessa forma, unir estágio e pesquisa tem total relação com uma visão de formação de professores diferenciada numa perspectiva não reprodutivista de conteúdo, mas que reflete e percebe seu lugar na sociedade.

O relato do residente 3, durante o Grupo Focal (APÊNDICE XVII, p. 275), realça a importância do programa numa relação que se estende a do estágio:

Para a gente ter uma residência pedagógica bancada pelo próprio governo tem todo um caráter que vai além do estágio, mas de um aperfeiçoamento na docência, no ensino, e eu vejo como além do estágio, não só na relação eu x escola x aluno, mas vejo a residência como uma ferramenta de pensar política pública de ensino, política pública de construção de aula, que vai contribuir com a educação como um todo.

Por exemplo, ao fazermos uma análise entre o que foi identificado nos documentos do PRP/Capes e nos registros de Diário de Campo das reuniões de supervisão e na transcrição do Grupo Focal quer pela análise minuciosa do que consta nos PPCs de Letras e Pedagogia da IBS com relação ao estágio, verificamos que

⁵⁸ A indicação de página refere-se ao documento original disponível no *link* https://1drv.ms/b/s!ApP_BL6AMBVtit4MJOMzgO6y8u78Yw?e=KM7a39

ainda há muito o que se consolidar, uma vez que há indícios no texto de mudanças, mas não podem ser verificados tendo em vista que as alterações não atingem diretamente o grupo de licenciandos participantes do PRP/Capes.

Há indicações nos relatos feitos, em especial pelo docente orientador da IBS, de que os residentes tiveram mudanças de postura, mostrando-se mais comprometidos e participativos nas aulas. Isso já sinaliza as construções a partir da imersão em campo, além do processo dialógico com a equipe do PRP/Capes (principalmente com a preceptoria, fundamental, no ponto de vista da pesquisadora, para a formação do futuro professor, sem qualquer demérito aos demais professores da IES integrantes do grupo de formação).

Situação semelhante pode ser encontrada nos documentos das IES públicas tanto no que concerne aos documentos quanto a mudanças advindas de posturas diferenciadas de residentes que participam/participaram do PRP/Capes. O Professor 4 IES Pública (APÊNDICE XIX, p. 12⁵⁹) diz: “Ao ministrar estágio supervisionado na IES noto que os bolsistas residentes estão mais conscientes do fazer pedagógico e do processo de formação, além de já construírem olhares muito mais realistas sobre a escola.”

Conforme apresentado na análise, ao tratar da organização dos estágios, não observamos mudanças estruturais nos cursos, uma vez que parece continuar igual à situação dos não participantes no PRP/Capes: entrega de relatório que será lido posteriormente pelos responsáveis que avaliarão possibilidades de alteração para outras turmas, uma vez que o acompanhamento parece se dar de forma mais cartorial. Apenas a IES Pública Estadual 2 apresenta em seu PI 2018 (APÊNDICE XXIV) a indicação de socialização dos registros do PRP/Capes ao final de cada semestre em Seminário de Estágio, evento que aparece institucionalizado inclusive no PPC dos cursos. Importante ressaltar que em nenhum momento é citado o termo pesquisa, apesar de ser impossível “descolar” tal conceito do que é proposto no próprio PI.

Observemos o registro presente no PI 2018 da IES Pública Estadual 2 (APÊNDICE XXIV, p. 14⁶⁰)

⁵⁹ A indicação de página refere-se ao documento original disponível no *link* https://1drv.ms/b/s!ApP_BL6AMBVti5MfASdBxV7ztpTCjg?e=awqEZm

⁶⁰ A indicação de página refere-se ao documento original disponível no *link* https://1drv.ms/b/s!ApP_BL6AMBVtit1ztaQQtQnE96kovw?e=DZuGZJ

Visando assegurar momentos de registro, avaliação e socialização do PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA, propomos que O SEMINÁRIO DE ESTÁGIO realizado ao final de cada semestre, inclua as apresentações do Programa, desta forma seria possível articular o ESTÁGIO CURRICULAR OBRIGATÓRIO com as experiências do programa. Assim, além do RELATÓRIO FINAL, os residentes participariam do SEMINÁRIO DE ESTÁGIO apresentando suas vivências.

Todavia, no PPC de Pedagogia da mesma IES, encontramos como um dos objetivos do curso (APÊNDICE XXVII, p. 19⁶¹)

Propiciar vivências aos alunos de desenvolvimento de pesquisa, análises críticas e aplicação dos resultados de investigações na escola de Educação Infantil e Anos Iniciais do ensino fundamental relacionadas ao seu espaço de atuação profissional.

Ou seja, a pesquisa aparece ligada às vivências nos espaços de atuação, o que nos remete tanto aos estágios como aos residentes participantes do PRP/Capes.

O que percebemos, pelos relatos de acréscimo com o PRP/Capes, é a possibilidade de intercâmbio e de colaboração com o professor preceptor, o que normalmente não acontece em outras formas de estágio (essencialmente de observação).

Assim, essa participação efetiva e colaborativa do professor preceptor e que tem também oportunizada uma formação contínua neste processo de coformação pode ser corroborada no PI 2018 da IES Pública Estadual 1 (APÊNDICE XXII, p. 4⁶²):

Esta proposta de formação, portanto, é uma atividade formativa destinada aos professores preceptores da Residência Pedagógica da [REDACTED], cuja relevância se ancora em dois aspectos fundamentais: a importância de se incrementar ações no âmbito do referido projeto que oportunizem aos professores preceptores vivenciarem e analisarem criticamente a docência e de construir um instrumental teórico-metodológico que possa sedimentar prática; a necessidade premente de alinhar os professores preceptores com as diretrizes do projeto, oferecendo as condições de serem coformadores dos alunos residentes e ao mesmo tempo, refletirem sobre sua prática, transformando-a e autoformando-se. Assim, a proposta tem como foco oportunizar aos partícipes a competência pedagógica de ensinar e aprender pela pesquisa, utilizando ferramentas da pesquisa-ação

⁶¹ A indicação de página refere-se ao documento original disponível no *link* https://1drv.ms/b/s!ApP_BL6AMBVtitBwcsxqj1r5F_Fjkw?e=wfJyOh

⁶² A indicação de página refere-se ao documento original disponível no *link* https://1drv.ms/b/s!ApP_BL6AMBVtit4MJOMzgO6y8u78Yw?e=KM7a39

colaborativa para refletir constantemente sobre sua prática, problematizando-a e buscando solução para seus impasses.

No entanto, temos ciência de que os impactos positivos do PRP/Capes ainda não se consolidaram, pois o número de IES participantes é pequeno, devido a não universalidade de oferta quer entre as IES, quer nas próprias IES contempladas, o que acaba por não incentivar ou promover ações que fomentem mais pesquisa ou discutam de forma mais abrangente a imersão e seu diferencial na formação de professores, entre outros fatores. É o que acontece com programas como o PIBID, por exemplo, que, em virtude de estar em atuação há mais tempo, com mais discussões e reflexões, ainda que também não seja universal e sofra constantemente com corte de bolsas, já se apresenta num patamar mais claro quanto ao que se pretende com o programa.

Para melhor visualizarmos a análise feita, organizamos os achados da pesquisa em forma de quadro a seguir:

Quadro 10: Categorias de análise – Achados

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	ACHADOS
Unidade teoria e prática	Concepções de teoria	<ul style="list-style-type: none"> ● Teoria entendida como saber acadêmico ● Prática entendida como praticismo ● Diferentes entendimentos de teoria e prática pelos participantes do PRP/Capes ● Documentos apresentam, no geral, “relação” teoria e prática ● Unidade teoria e prática não aparece nos documentos diretamente, mas há alguns relatos
	Concepções de prática	
	Concepções que fundamentam o trabalho pedagógico (na IES e nas escolas-campo)	
Relações dialógicas (docente orientador e residente e professor preceptor e residente)	Perspectiva de formação autônoma e reflexiva	<ul style="list-style-type: none"> ● Reuniões - espaços instrutivos e não formativos x espaço de diálogo e reflexão ● Espaço restrito para reflexão, a partir das vivências na escola-campo ● Imersão como diferencial na formação ● Relação colaborativa entre equipe do PRP/Capes (maioria) x relação equipe PRP/Capes e demais integrantes da IES e escola-campo (nem sempre presente)
	Imersão em campo e aprendizagem profissional da docência	
	Formação Contínua de professores preceptores	
Relações entre estágios, PRP/Capes	Atuação reflexiva, crítica e com pesquisa	<ul style="list-style-type: none"> ● Ausência/ restrição de espaços para pesquisa e reflexão a partir das vivências na escola-campo

e PPC dos cursos de Pedagogia e Letras	Organização do estágio nos cursos e relação com o PRP/Capes	<ul style="list-style-type: none"> ● Falta de evidência de pesquisa ● Pouca divulgação de pesquisa feita no PRP/Capes ● Relação estágio/pesquisa ● Manutenção de aspectos cartoriais no estágio ● Mudanças no estágio restritas aos documentos (1º momento)
	Impactos do PRP/Capes nos cursos de Pedagogia e Letras	

Fonte: Elaborado pela autora a partir da relação entre observações nos Diários de Campo, Grupo Focal, Questionários das IES Públicas, PIs e PPCs de Letras e Pedagogia das IES Públicas e categorias de análise.

Ao retomarmos o objetivo da pesquisa, qual seja analisar a unidade teoria e prática no processo de implementação do PRP/Capes em uma IES privada da Baixada Santista em diferentes fases: da preparação do Projeto Institucional, relações com as instituições parceiras, desenvolvimento e avaliação do Programa pelos sujeitos participantes, assim como em IES públicas, verificamos que há muita diversidade de entendimento do que vem a ser “unidade teoria e prática”, agravado pelo fato de, no Edital Capes nº6/2018 – Residência Pedagógica – Retificação II, documento que deveria nortear o programa, não haver menção a esse conceito; o que aparece é “relação teoria e prática”, conforme mostrado ao longo da pesquisa. Assim, fizeram-se presentes divergências entre conceitos e escrita nos relatos e documentos analisados, sem nos deixar perceber um entendimento claro por parte dos integrantes do PRP/Capes quanto à conceituação, o que dificulta, deveras, uma formação sob tal perspectiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer da pesquisa, procuramos mostrar, no processo de implementação de um programa denominado Programa de Residência Pedagógica, advindo de uma Política Pública Educacional, o caráter não universal da oferta do Programa, suas possíveis contribuições para a unidade teoria e prática em cursos de licenciatura de Letras e Pedagogia de uma IES privada da BS, sob o prisma, inicialmente, de participantes do PRP/Capes em uma IES (Faculdade privada) e em duas escolas-campo (coordenador institucional, docente orientador, coordenador dos cursos de Letras e Pedagogia, residentes de Letras e Pedagogia e professoras preceptoras de duas escolas-campo).

Na sequência, buscamos amplificar os olhares e vozes dos sujeitos participantes do PRP/Capes com a inclusão de três IES públicas também participantes do programa, para isso, fazendo uso de questionário e análise de documentos, sem deixar de focalizar os dois cursos de licenciatura intentados inicialmente (Letras e Pedagogia), uma vez que consideramos que esses sujeitos contribuirão substancialmente com temas importantes sobre as concepções de unidade teoria e prática e de estágio supervisionado, por exemplo.

Iniciamos nosso percurso tratando das Políticas Públicas a fim de entendermos a ampliação quando se trata das Políticas Públicas Educacionais para, a partir daí, identificarmos desafios como a lógica nefasta existente entre Políticas de Governo e Políticas de Estado que colocam obstáculos e dificultam a execução e a avaliação de Políticas Públicas (traduzidos na forma de Programas, Projetos ou Ações).

A Capes, ao “assumir” a responsabilidade pelos cursos de formação de professores, mantém essa lógica com suas políticas de indução e passamos a ver e vivenciar situações como a do PIBID, que teve seu início em 2013, mas que, para se manter, mesmo que de forma não universal, continua travando muitas lutas. Esse programa teve uma considerável redução no número de bolsas com a justificativa de redução de gastos públicos que, como sempre, atinge sobremaneira a área da Educação, redução essa também influenciada pela criação do novo programa – “PRP/Capes” – em 2018, quando houve divisão no número das bolsas já existentes. Situação similar aconteceu em 2020 com o próprio PRP/Capes, uma vez que o Edital de 2020 apresentou uma queda substancial também na quantidade de bolsas (mas esse é assunto para outro estudo).

Não poderíamos deixar de trazer para os leitores da pesquisa as informações principais para o entendimento desse programa a partir do Edital Capes nº6/2018 – Residência Pedagógica, que teve duas retificações. Dessa forma, foi possível explicitar os termos atribuídos como denominação aos sujeitos envolvidos na pesquisa e a justificativa para o PRP/Capes.

Além da ciência do que era exigido pelo edital das IES para a participação no programa, sua proposta e “condições” para que docentes e discentes pudessem ser inseridos, compreendemos a lógica proposta para obtenção das bolsas. Procuramos mostrar na sequência, por meio de quadros, o número e tipos de instituições de ensino superior que pleitearam as bolsas, verificando que a IES privada estudada, desde o início, manifestou interesse em adentrar neste novo programa.

O *site* da Capes, em continuidade à apresentação do resultado no qual apresentava as instituições que tiveram o projeto institucional aprovado, não mostrou quais as IES que, efetivamente, participariam do PRP/Capes. Só a título de curiosidade, esse problema foi resolvido após a divulgação do Edital Capes nº1/2020 – Residência Pedagógica.

Arelado ao que se verificou nessa pesquisa, a revisão bibliográfica veio nos dar um panorama das produções que foram e estão sendo realizadas a partir de palavras-chave que orientaram nosso estudo e que nos fez refletir a respeito do que seria o diferencial de nosso estudo.

Entendemos que o acompanhamento da implementação do PRP/Capes em uma IES da BS, com foco na análise da unidade teoria e prática já tenha por si uma forma de contribuição uma vez que, em vista do tempo de vigência do programa, pouca produção se tem a respeito. O que fortalece a análise são outras experiências de Residência Pedagógica que acontecem no país como a da Unifesp – *campus* Guarulhos no curso de licenciatura em Pedagogia.

Como parte do objetivo da nossa pesquisa consiste em analisar a unidade teoria e prática no processo de implementação do PRP/Capes em uma IES privada da BS, levando em consideração suas diferentes fases, fizemos uma leitura minuciosa dos documentos da IES e buscamos, com os registros feitos em Diário de Campo das reuniões de supervisão e de Grupo Focal, alinhado com o que era proposto em três IES públicas participantes do programa, mostrar em que medida houve o compromisso, em especial, ao tratar do estágio.

Dessa forma, procuramos estabelecer um paralelo entre a concepção do referido programa e do Edital Capes nº6/2018 – Residência Pedagógica – Retificação II, refletindo acerca dos diferenciais advindos das díspares formas de pensar um programa de imersão e aprendizagem profissional docente.

O PRP/Capes não é entendido aqui como um substituto do Estágio Curricular Supervisionado, mas como uma forma de compô-lo. O estágio supervisionado pode ser indicado como um caminho para que, no processo de imersão, com preceptoria na escola básica, por um professor experiente e que se comprometa a, num processo dialógico (IES-escola e escola-IES), auxiliar na formação em nível superior dos licenciandos ao mesmo tempo em que reflete, conjuntamente, sobre sua própria prática. Assim, estamos referindo-nos a um estágio em que haja promoção de vivências formativas num processo contínuo de reflexão, com pesquisa e no qual a aprendizagem colaborativa tenha vez e voz. Não aquela que está no papel e que tudo aceita, mas a que se efetiva no cotidiano com base em crenças e formações de equipes de formadores de professores comprometidos com esses ideais, problematizando práticas e concepções.

Esse processo reflexivo deve transcender conhecimentos de conteúdos e pedagógicos para que o profissional docente saiba tomar decisões e estimular seus alunos para atuarem na sociedade em busca de justiça social (ZEICHNER, 2008).

Na análise feita, percebemos que há uma relação colaborativa em especial entre os professores preceptores e os residentes. Consideramos este um dos pontos-chave desse programa: a preceptoria nas escolas-campo. A seleção criteriosa de professores preceptores que estejam comprometidos com a formação dos residentes feita pela equipe da IES é, sem sombra de dúvidas, um diferencial no processo e necessita ser mais bem trabalhado em outros ambientes de formação. Essa forma colaborativa encontra-se registrada em vários momentos quer nos registros de Diário de Campo das reuniões de supervisão, quer no Grupo Focal, quer nos questionários aplicados nas três IES públicas. Mesmo não sendo foco da nossa pesquisa, os residentes e professores preceptores do curso de Educação Física muito contribuíram para essa visão.

As experiências vividas pelos residentes nesse espaço de imersão foram profícuas, no entanto, não podemos deixar de problematizar que as reuniões de supervisão observadas na IBS, as quais deveriam ser ambientes de reflexão dos projetos em desenvolvimento nas escolas-campo, conforme edital do PRP/Capes,

acabaram tomando outros rumos como organização de eventos e participação neles, cobranças de portfólios e relatórios, entre outros assuntos, mais instrucionais do que formativos. Isso não fortalece a formação profissional do residente no que tange à unidade teoria e prática, uma vez que o processo reflexivo, que poderia e deveria ser feito em espaço formativo institucional, inclusive com possibilidade de ampliação para os licenciando não participantes do programa, não se concretiza.

Para que a formação crítica, reflexiva, autônoma saia do papel e constitua-se em realidade, é necessária a criação de espaços de debate, colaborativos e colegiados (HARGREAVES, 1999) o que demanda mudanças estruturais, não apenas, mas também, nos projetos de estágio. E aqui não estamos referindo-nos a uma IES específica. Parece haver um descompasso entre o que é proposto pelas DCNs, legislações em geral, ou qualquer outra forma “legal” de condução dos cursos de licenciatura, sem que se ouçam os formadores de professores e percebam-se também quais as suas expectativas e mazelas. Se há problemas na formação de professores, por que não pensar que um dos primeiros passos seria trabalhar com os formadores desses professores? Vaillant (s/d) sinaliza a formação dos formadores como um problema frequente na América Latina. Intencionalmente, os debates fomentados precisam caminhar na perspectiva de (re)construção contínua desse profissional docente em formação.

Ao analisarmos o processo de implementação do PRP/Capes, contextualizando IES e as escolas-campo, o processo formativo pelo qual a equipe de residentes e professores passaram, conhecemos um pouco das crenças de quem pensou o projeto institucional. Na associação com os registros nos Diários de Campo das reuniões de supervisão, no Grupo Focal, nos questionários das IES públicas e nos próprios documentos relacionados a elas (PI e PPCs dos cursos), alinhados com as categorias que emergiram tendo por base os temas presentes nesses registros e documentos, pudemos assinalar os achados.

Pensarmos nesses achados leva-nos a refletir, por exemplo, se conceitos como o da unidade teoria e prática estão sendo trabalhados efetivamente em cursos de formação de professores. A formação da pesquisadora, apesar de ter sido sempre voltada para a profissão docente, não teve em seus cursos de graduação ou pós-graduação (até agora) uma discussão fundamentada a respeito da unidade teoria e prática. Será que esse é um problema pontual ou aconteceu na formação dos demais

professores envolvidos na equipe? Se os formadores de professores não discutem ou compreendem algum conceito, como trabalhar isso com o licenciando?

Podemos retomar aqui o conceito de alienação visto em Marx (2004), causada pelo modo de produção capitalista, que transforma o trabalho humano em uma mercadoria a ser vendida e comprada no mercado e também gerando a competitividade. Quando associamos essa alienação ao trabalho desempenhado pelo professor, que tem como produto algo não tangível, mas que, ao mesmo tempo, tem avaliações em larga escala gerando entre todos essa ideia de competição em vez de cooperação, temos acentuadas formas diversas de alienar a todos os envolvidos no processo. Portanto, quem se encontra envolto neste processo de alienação, que não está relacionado a um querer, consciente, mas há um não se situar no mundo, acaba por estranhar a si mesmo, a sua natureza humana e, assim, perdem o sentido de sua própria humanidade, tornando-se meras ferramenta na produção de bens e serviços, sejam eles tangíveis ou não.

Nesse processo, pensar unidade teoria e prática, que exige reflexão pode ser algo difícil e ao mesmo tempo libertador. Por isso, o apoio no que Vázquez (2011) traz conceitualmente a respeito de unidade teoria e prática, que tem por base Marx, para quem a teoria deve ser baseada nas análises de realidade concreta, na observação de fatos e na compreensão das contradições que surgem nessa realidade é importante. A partir disso, é possível desenvolver conceitos e ideias que possam guiar a prática, isto é, as ações dos indivíduos na transformação da realidade.

Por outro lado, a prática também é fundamental para a teoria, pois permite testar a validar as ideias formuladas e com base na análise dos resultados obtidos na prática, é possível aprimorar e reformular a teoria, levando em consideração as novas informações e experiências adquiridas.

Assim, a unidade teoria e prática é fundamental para o pensamento marxista, pois permite a compreensão da realidade social e a transformação desta por meio da ação consciente e organização dos indivíduos.

Uma das buscas na educação não é pela transformação da realidade? Portanto, a interiorização dessa conceituação por parte dos educadores, sejam eles os formadores ou mesmo os formandos, reverbera em mudanças na sociedade que ultrapassam a ação didática. E aqui não estamos falando de algo utópico ou irreal como citado em um dos questionários, mas algo possível a partir de um caminho dialógico e reflexivo, além de consciente e crítico.

Assim, a nosso ver, o ponto alto dos achados estabeleceu-se na relação entre os residentes e o professor preceptor. Em vários registros, ambos tratam de ações colaborativas estabelecidas entre eles e da forma como alguns professores iniciaram novas ações pedagógicas. Foi estabelecida uma relação de confiança, fundamental para o processo de humanização e conseqüente construção de identidade profissional docente (FREIRE, 1978). É necessário que IES e escola básica façam um esforço para partilhar experiências com intuito formativo, como episódios formativos, por exemplo, para “criar” uma outra visão quanto à formação de professores (NÓVOA, 1995).

Ao se referir a estágio, temos um grande potencial a ser desenvolvido se for trabalhado com pesquisa. Isso está previsto no PPC do curso de Pedagogia da IBS, elaborado após a participação no PRP/Capes, todavia não encontramos indicadores de que pesquisa esteja sendo desenvolvida. Pode ser que haja algum residente que resolva fazer o seu TCC com base no projeto desenvolvido na escola-campo o que gera pesquisa, mas não temos informações a respeito disso. O que temos conhecimento pelos registros é de que, apesar de em uma reunião de supervisão observada o assunto pesquisa e divulgação dessa pesquisa ter sido muito discutido pela coordenadora institucional e docente orientadora, isso não se efetivou.

Outra discussão proveniente das pesquisas e que deve ser pontuada trata de “relação teoria e prática” (presente no Edital Capes nº 6/2018 – Residência Pedagógica – Retificação II e, provavelmente em decorrência disso, em documentos institucionais analisados como PIs e PPCs de Letras e Pedagogia) e “unidade teoria e prática” (foco desta pesquisa); são conceitos relacionados, mas diferentes.

A relação entre teoria e prática refere-se à conexão entre o conhecimento teórico e a aplicação prática desse conhecimento. A teoria é o conhecimento que se constrói a partir da reflexão, da análise e da interpretação da realidade, enquanto a prática é a aplicação desse conhecimento na resolução de problemas concretos. A relação entre teoria e prática envolve, portanto, a transferência e adaptação do conhecimento teórico para a prática, bem como o retorno da prática para a teoria, na forma de novas reflexões e aprendizados.

Já a unidade teoria e prática refere-se à integração entre teoria e prática, de modo que elas sejam vistas como um todo indissociável. Nessa perspectiva, a teoria e a prática não são concebidas como elementos separados, mas sim como partes de um processo integrado de conhecimento e transformação da realidade. A unidade

teoria e prática implica, portanto, a superação da dicotomia entre teoria e prática e a compreensão de que o conhecimento só tem sentido se for aplicado na prática e que a prática só é efetiva se estiver fundamentada em um conhecimento teórico consistente.

Dessa forma, enquanto a relação teoria e prática faz referência à conexão entre conhecimento teórico e aplicação prática, a unidade teoria e prática trata da integração entre teoria e prática, de modo que elas sejam vistas como um todo indissociável.

Ao observarmos nossos achados, verificamos que acontece uma “mistura” conceitual. A despeito de se utilizar “relação entre teoria e prática” ou “articulação entre teoria e prática” em seus documentos, há alguns indícios, mesmo que pequenos, de que o conceito de unidade esteja sendo utilizado, o que nos leva à grande questão que é a confusão feita entre os próprios docentes no que se refere aos próprios conceitos e referenciais que utilizam quer seja em cunho pessoal, de sua própria formação, quer seja na formação de futuros professores.

Essa própria desordem ou divergência conceitual entre a equipe de formadores, ao mesmo tempo que pode ser interessante num primeiro momento em que suscita a reflexão, não o é quando, num segundo momento, encontra o grupo de licenciandos que saem sem ter noção conceitual clara. E estamos discutindo aqui os relatos mais pontuais de um Programa que, por não ser universal, atende a um grupo restrito de estudantes e professores e que, ao menos pretensamente, é um grupo que tem um acompanhamento mais próximo advindo tanto da IES (minimamente acompanhado pelo docente orientador) quanto da escola-campo (com a preceptoria, portanto com um coformador).

Se estendermos nosso olhar para os demais licenciandos, que estão fora do PRP/Capes, talvez essa visão possa ter uma dimensão ainda mais preocupante, uma vez que, em geral, o responsável por um acompanhamento mais sistemático fica a cargo do supervisor de estágio, salvo IES com regimentos diferenciados no que tange a esse aspecto. Pensar estágio, aliando os benefícios da imersão é, sem dúvida, um fator preponderante para a formação, ainda mais se ligado à pesquisa.

Podemos dizer que o estágio supervisionado é uma oportunidade para que os licenciandos possam vivenciar, sob a supervisão de um professor experiente, a “prática” docente em uma escola. É um momento de aprendizado em que o futuro professor pode desenvolver habilidades e competências para atuar em sala de aula. Isso ampliado pela imersão que, por sua vez, é uma atividade que consiste em

mergulhar na realidade da escola e do aluno, buscando compreender suas necessidades e demandas, portanto, ultrapassando o limite da sala de aula tão comum em estágio de observação. Já a pesquisa permite que esse licenciando tenha um conhecimento mais aprofundado da realidade escolar, dos desafios enfrentados pelos professores e dos problemas existentes no sistema educacional, além de ser uma oportunidade para que reflita sobre esses percalços e busque soluções para os desafios encontrados.

Assim, a relação entre estágio supervisionado, imersão e pesquisa está no fato de que essas atividades complementam-se mutuamente, permitindo que o futuro professor possa desenvolver uma visão mais ampla e crítica sobre a educação e sua prática docente. A união dessas atividades é fundamental para a formação de professores mais capacitados e comprometidos com uma educação que vise a uma sociedade mais consciente e crítica.

Na busca por essa sociedade encontramos o conceito de Vázquez (2011) que defende que a teoria não é algo abstrato e desvinculado da realidade, mas sim uma forma de compreender e interpretar o mundo a partir da experiência concreta dos indivíduos. A prática, por sua vez, não deve ser vista como algo meramente mecânico e desprovido de reflexão, mas sim como uma forma de agir que é sempre orientada por uma determinada concepção de mundo e por uma série de valores e ideais.

Essa visão não está clara para muitos dos envolvidos no PRP/Capes, segundo o que pudemos verificar a partir dos instrumentos utilizados. Esse é um ponto crucial em nossa pesquisa, qual seja o de analisar a unidade teoria e prática no processo de implementação do PRP/Capes em uma IES privada da Baixada Santista, assim como em IES públicas. Mesmo tendo ciência de que o documento inicial para nortear o Programa seja o Edital Capes nº 6/2018 – Residência Pedagógica – Retificação II e que nele não se fale em “unidade teoria e prática” e sim em “relação entre teoria e prática” (conforme já discutido e apresentado pela própria falta de consenso entre os formadores a respeito de qual conceito utilizar, vista na fundamentação de alguns documentos como PPCs ou PIs), buscamos evidências desse conceito de indissociabilidade.

Acreditamos, após as diversas leituras (algumas não referenciadas diretamente nesta pesquisa) ser esse conceito de indissociabilidade algo a ser trabalhado nos cursos de formação de professores, pois a partir do momento em que se entende este

como um curso que fomente justiça social por meio de uma leitura de mundo reflexiva, crítica e consciente, eis um caminho possível.

Assim, comungamos com as ideias de Vázquez (2011), para quem a unidade teoria e prática implica a necessidade de uma constante interação entre esses dois elementos, de forma que a teoria sirva como guia para a ação prática, enquanto a prática alimente a reflexão teórica e a critique constantemente. Essa interação constante entre teoria e prática é, segundo o autor, o que permite a construção de um conhecimento cada vez mais complexo e adequado à realidade concreta dos indivíduos e da sociedade.

No entanto, não podemos desconsiderar que o PRP/Capes pode apresentar possibilidades formativas emancipatórias no que concerne tanto à aproximação da IES com a escola básica, quanto às ações de formação contínua de professores. Isso pôde ser verificado especialmente na IBS nos registros de diário de campo das reuniões de supervisão e no Grupo Focal, por haver a participação dos preceptores. No caso dos questionários aplicados nas IES públicas, como não era o foco principal da pesquisa e não havia professores preceptores como respondentes, não podemos fazer afirmações, além de algumas menções que envolvam a volta a estudo por parte de preceptores, além de algumas iniciativas de pesquisa relacionadas diretamente ao PRP/Capes com a apresentação dos trabalhos desenvolvidos, principalmente, na própria IES.

Além disso, o próprio estágio supervisionado – que o PRP/Capes concebe como uma forma não obrigatória de estágio (pela sua estrutura e organização) –, se entendido com a dimensão de pesquisa, representa um facilitador de processos reflexivos internamente nos cursos oferecidos pelas IES e nas práticas docentes dos profissionais das escolas-campo.

As mudanças advindas nos estágios supervisionados a partir das reflexões feitas pela participação no PRP/Capes no sentido de promoção de maior integração das equipes das IES e dos professores da escola pública que recebem os estagiários devem ser fruto de futuras pesquisas.

Temos de ter claro que programas como o PRP/Capes não resolverão os problemas de formação de professores ou mesmo os de Políticas Públicas Educacionais, mas eles têm um potencial a ser explorado na medida em que propiciam o desvelar para alguns profissionais das fragilidades quanto à formação e a concepções, além de aproximar a IES e outros professores experientes da

educação básica. Essa é a grande contribuição para que ocorram transformações pessoais e profissionais.

O que verdadeiramente pode trazer mudanças é uma alteração curricular nos Cursos de Formação de Professores, a começar com a revisão da estrutura, na qual não pode haver compartimentação em fundamentos, metodologias e prática, conforme já anunciado ao longo da pesquisa. Essa divisão não privilegia o pensamento que leva ao conceito de indissociabilidade teoria e prática, além de fragmentar diversos conhecimentos.

De forma ideal, devemos pensar numa estrutura em que se privilegie a pesquisa, associada ao trabalho em conjunto feito pelos professores que assumem as três dimensões. Mas isso com condições de trabalho condizente, pois não adianta “dizer” que se trabalha com pesquisa e não fornecer uma estrutura que propicie essa atividade, uma vez que serão necessários momentos de encontros entre os professores envolvidos, entre os professores e os alunos, além da supervisão (caso se atrele ao estágio, que é o esperado).

Sabemos que pode ser considerado utópico, uma vez que gera muito aporte financeiro, além de muita vontade política, mas acreditamos ser essa uma forma de viver a unidade teoria e prática, que é um exercício difícil, precisa de esforço e não basta vontade controlada.

É necessário ter espaço e tempo para acontecer e com isso esbarramos na vontade política, em condições de trabalho que envolve, dentre outros fatores, horários de encontros entre professores, professores e alunos, influenciando em remuneração.

Ao término deste estudo, almejamos ter podido colaborar com IES e escolas-campo na tentativa de encontrar caminhos para uma formação de professores que, com ou sem uma nova participação no PRP/Capes, possa atingir os objetivos propostos de um profissional crítico, reflexivo, pesquisador e que ao mesmo tempo privilegia a relação colaborativa entre IES e escola básica.

Compartilhamos do pensamento de Saviani (2021) para quem a educação deve ser entendida como um processo social e político, que tem como objetivo formar cidadãos críticos e conscientes, capazes de participar ativamente da sociedade. Nesse sentido, a escola deve ser um espaço democrático, que valoriza a participação e o diálogo entre alunos e professores, e que leva em conta as diferenças individuais e culturais dos alunos.

REFERÊNCIAS

ALGEBAILLE, Eveline. **Escola pública e pobreza no Brasil: a expansão para menos**. Rio de Janeiro: FAPERJ; Lamparina, 2009.

ANDRÉ, Marli. Políticas e Programas de Apoio aos Professores Iniciantes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 42, n. 145, p. 112-129, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/ZsNkyQs8gSbvqGgPGmKQrFz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 jan. 2021.

ARAÚJO, Osmar Hélio Alves; MARTINS, Elcimar Simão. Estágio curricular supervisionado como práxis: algumas perguntas e possíveis respostas. **Reflexão e Ação**, v. 28, n. 1, p. 191-203, 5 jan. 2020. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/12902> Acesso em: 17 jun. 2021.

ARAÚJO, Laura Filomena Santos de; DOLINA, Janderléia Valéria; PETEAN, Elen; MUSQUIM, Cleiciene dos Anjos; BELLATO, Roseney; LUCIETTO, Grasielle Cristina. **Diário de pesquisa e suas potencialidades na pesquisa qualitativa em saúde**. Revista Brasileira Pesquisa Saúde, Vitória, Espírito Santo, p. 53-61, jul./set. 2013.

AZEVEDO, Maria Antonia Ramos de. **Os saberes de orientação dos professores formadores: desafios para ações tutoriais emancipatórias**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BECKER, Fernando. **A epistemologia do professor**. Petrópolis: Vozes, 1993.

BELL, Judith. **Projeto de Pesquisa: guia para pesquisadores iniciantes em Educação, Saúde e Ciências Sociais**. 4.ed., Porto Alegre: Artmed, 2008.

BERNARDI, Lucí T. Marchiori dos Santos; GRANDO, Cláudia Maria; TAGLIEBER, José Erno. A relação teoria e prática no processo de formação docente. **Revista de Pesquisa Interdisciplinar**, Cajazeiras, n. 2, suplementar, p. 332- 340, set. de 2017. Disponível em: <http://revistas.ufcg.edu.br/cfp/index.php/pesquisainterdisciplinar/article/download/380/pdf>. Acesso em: 21 ago. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria-Geral. **Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências. 2020a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/L14113.htm. Acesso em: 20 fev. 2022.

BRASIL. Senado Federal. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – Lei nº 9.394/1996 – Lei nº 4.024/1961. 4. ed. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020b. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/572694/Lei_diretrizes_bases_4e_d.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 01 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 20 fev. 2020.

BRASIL, Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES). **Edital nº 7/2018** - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. 2018a. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-7-2018-PIBID.pdf> Acesso em: 20 maio 2018.

BRASIL. Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES). **Edital Capes nº 06/2018** – Residência Pedagógica – Retificação II. Programa de Residência Pedagógica. 2018b. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/27032018-edital-6-residencia-pedagogica-alteracao-ii-pdf>. Acesso em: 02 jun. 2018.

BRASIL. Câmara Federal. **Substitutivo ao Projeto de Lei nº 7.552**, de 2014 (Apensado: PL nº 5.054/2016). Acrescenta art. 65-A à 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, 2018c. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=5AB99E5F786D0362EE79AFF883272AFA.proposicoesWebExterno2?codteor=1658550&file name=Parecer-CE-10-05-2018. Acesso em: 31 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Gabinete do Ministério. **Portaria normativa nº 21, de 21 de dezembro de 2017**. Brasília/DF. Publicada no Diário Oficial da União em 22 dez. 2017. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria21-2017-sistema-emec.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2020

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016**. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. 2016a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm Acesso em: 20 nov. 2017.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Emenda Constitucional nº 95**, de 16 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências, 2016b. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/emecon/2016/emendaconstitucional-95-15-dezembro-2016-784029-publicacaooriginal-151558-pl.html>. Acesso em: 12 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510**, de 7 de abril de 2016. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 24 maio 2016c. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510_07_04_2016.html. Acesso em: 02 abr. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei 13.174, de 21 de outubro de 2015**. Insere inciso VIII no art. 43 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir, entre as finalidades da educação superior, seu envolvimento com a educação básica, 2015a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13174.htm. Acesso em: 04 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. 2015b. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/1750/resolucao-cp-cne-n-2>. Acesso em: 20 nov. 2017.

BRASIL. Senado Federal. **Projeto de Lei nº 06**, de 2014. Dispõe sobre a residência pedagógica do Senador Ricardo Ferraço que altera a Lei 9394/96, 2014a. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/115998>. Acesso em: 18 maio 2021.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Plano Nacional de Educação 2014-2024** [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014b. (Série legislação; nº 125). Disponível em: <http://www.proec.ufpr.br/download/extensao/2016/creditacao/PNE%202014-2024.pdf>> Acesso em: 23 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES). **Portaria nº 96, de 18 de julho de 2013**. Resolve: Art. 1º Fica aprovado, na forma dos Anexos I e II, o Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). Art. 2º O Regulamento ora aprovado estará disponível, a partir desta data, no endereço: www.capes.gov.br. Art. 3º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação. Art. 4º Fica revogada a Portaria nº 260, de 30 de outubro de 2010. 2013. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-Capes-96-2013-07-18.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2017.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466**, de 12 de dezembro de 2012. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 12 dez. 2012a. Disponível em:

http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html. Acesso em: 02 abr. 2019.

BRASIL. Senado Federal. **Projeto de Lei nº 284**, de 2012. Altera o projeto de Lei n. 277, de autoria do senador Marco Maciel, 2012b. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/106800>. Acesso em: 08 maio 2021.

BRASIL. Decreto Nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 30 de janeiro de 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm Acesso em: 02 maio 2018.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei 11.502 de 21 de julho de 2007**. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei n. 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis n. 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica, 2007a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11502.htm. Acesso em: 05 dez. 2021.

BRASIL. Senado Federal. **Projeto de Lei nº 227**. Acrescenta dispositivos à Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para instituir a residência educacional a professores da educação básica, 2007b. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/80855>. Acesso em: 05 maio 2021

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação - Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 07 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CES nº 18, de 13 de março de 2002**. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras. 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES182002.pdf>. Acesso em: 17 maio. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CES nº 492, de 03 de abril de 2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>. Acesso em: 17 maio. 2022.

BUCCI, Maria Paula Dallari. O conceito de política pública em direito. *In*: BUCCI, Maria Paula Dallari. **Políticas públicas**: reflexões sobre o conceito jurídico. São Paulo: Saraiva, 2006, p. 1-49.

CANDAU, Vera Maria; LELIS, Isabel Alice. *A relação teoria-prática na formação do educador*. *In*: CANDAU, Vera Maria (org.). **Rumo a uma nova didática**. 24.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

COSTA, Renata Monteiro da; VENTURA, Paula Patrícia Barbosa. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 8, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i8.6629> Acesso em: 18 jun. 2021.

CRESWELL, John. W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. 3.ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

CUNHA, Luís. Antônio. **Educação e Desenvolvimento Social no Brasil**. São Paulo: Francisco Alves, 1997.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. 5. ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 1978.

GARCIA, Carlos Marcelo. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p. 11-49, ago./dez. 2010. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/17/15> Acesso em: 23 set. 2019.

GARCIA, Carlos Marcelo. A identidade docente: constantes e desafios. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p.109-131, ago./dez. 2009. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/8/6> Acesso em: 23 set. 2019.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. *In*: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015, p. 64-89.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil**: Impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo Focal na pesquisa em Ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Orgs.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIGLIO, Célia Maria Benedicto; BUNZEN, Clécio; SILVESTRE, Magali Aparecida; GOMES, Marineide de Oliveira; PINTO, Umberto de Andrade. Residência Pedagógica: diálogo permanente entre a formação inicial e a formação contínua. *In*: GOMES, Marineide de Oliveira. (org.) **Estágios na formação de professores: possibilidades formativas entre ensino, pesquisa e extensão**. São Paulo: Loyola, 2011, p. 15-46.

GOLDENBERG, Miriam. Entrevistas e questionários. *In*: GOLDENBERG, Miriam. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Record, 2002, p. 85-91.

GOMES, Marineide de Oliveira. Políticas Públicas da educação e formação de professores: apontamentos para uma agenda de pesquisa. *In*: Moura, João Benvindo; Ferro, Maria da Glória Duarte; Viana, Bartira Araújo da Silva (Orgs.). **Professores em formação: saberes e práticas – interdisciplinaridade em foco**. Teresina: EDUFPI, 2019, p. 123-145.

GOMES, Marineide de Oliveira. *Residência educacional*. *In*: GATTI, Bernardete Angelina *et al.* **Por uma revolução no campo da formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2015, p. 203-217.

GOMES, Marineide de Oliveira (Org.). **Estágios na formação de professores: possibilidades formativas entre ensino, pesquisa e extensão**. São Paulo: Loyola, 2011.

GOMES, Marineide de Oliveira; PIMENTA, Selma Garrido. Unidade teoria e prática e estágios supervisionados na formação de professores polivalentes: indícios de inovação em cursos de Pedagogia no Estado de São Paulo. *In*: PEDROSO, Cristina Cinto Araújo Pedroso *et al.* **Cursos de Pedagogia: inovações na formação de professores polivalentes**. São Paulo: Cortez, 2019, p. 61-111.

HARGREAVES, Andy *et al.* **Aprendendo a mudar: o ensino para além dos conteúdos e da padronização**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

HARGREAVES, Andy. **Profesorado, Cultura Y Postmodernidad** (Cambian los tempos, cambia el professorado). Madrid: Morata, 1999.

HOFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 21, n. 55, p. 30-41, novembro de 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622001000300003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 22 jul. 2019.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Lisboa: Educa, 2003.

KONDER, Leandro. **O futuro da filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

KUENZER, Acácia Z. Competência como práxis: os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 36, set./dez. 2007. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782007000300006>. Acesso em: 10 set. 2019.

LAVALLE, Adrian Gurza. Participação: Valor, Utilidade, Efeitos e Causa. *In*: PIRES, Roberto Rocha C. (Org.). **Efetividade das Instituições Participativas no Brasil: Estratégias de Avaliação**. Brasília: IPEA, 2011. p. 33-51.

LAVALLE, Adrian Gurza; BARONE, Leonardo Sangali. Conselhos, associações e desigualdades. *In*: ARRETCHE, Marta. (Org.). **Trajetórias das desigualdades, como Brasil Mudou nos últimos 50 anos**. São Paulo: Editora Unesp; CEM, 2015.

LIMA, Maria Socorro Lucena. **A formação contínua do professor nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional**. Tese. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2001.

LIMA, Maria Socorro Lucena; GOMES, Marineide de Oliveira. Redimensionando o papel dos profissionais da educação: algumas considerações. *In*: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. (Orgs.) 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MASCARENHAS, Sidnei Augusto. **Metodologia científica**. São Paulo, Pearson Education do Brasil, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social – Teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de S.; SANCHES, Odécio. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? **Caderno Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, jul/set. 1993. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csp/v9n3/02.pdf>; Acesso em: 04 jun. 2020.

MONTEIRO, Jorge Henrique de Lima; QUEIROZ, Leonardo Cordeiro de; ANVERSA, Ana Luíza Barbosa; SOUZA, Vânia de Fátima Matias de Souza. O Programa Residência Pedagógica: Dialética entre a Teoria e a Prática. **HOLOS**, ano 36, v. 3, p. 1-12, 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/349355849_O_PROGRAMA_RESIDENCIA_PEDAGOGICA_DIALETICA_ENTRE_A_TEORIA_E_A_PRATICA Acesso em: 21 jun. 2021.

MOREIRA, Ana Paula; PASSOS, Marinez Meneghello. Para licenciandos em Matemática participantes do Programa Residência Pedagógica: o que é formação de professores? **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 10, p. 1–

16, 2020. DOI: 10.35699/2237-5864.2020.23813. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/23813>. Acesso em: 16 jun. 2021.

MÜLLER, Fernanda; GOMES, Marineide de Oliveira. **Educação Infantil**. Recife: Pipa Comunicação, 2013. (Série Cadernos de Residência Pedagógica) Vol.01

NÓVOA, António. **Profissão**: docente. Revista Educação, 2011 (entrevista). Disponível em: < <https://www.revistaeducacao.com.br/profissao-docente/>>. Acesso em: 16 maio 2019.

NÓVOA, António. **Novas disposições dos professores**: A escola como lugar da formação; Adaptação de uma conferência proferida no II Congresso de Educação do Marista de Salvador (Baía, Brasil), em julho de 2003. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/685/1/21205_ce.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2017.

NÓVOA, António. (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

OCDE. **Professores são importantes**: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes (Relatório de Pesquisa). São Paulo: Moderna, 2006.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; SOUSA, Sandra Zákia. Introdução. *In*: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; SANTANA, Wagner (orgs.) **Educação e Federalismo no Brasil**: combater as desigualdades, garantir a diversidade. Brasília: UNESCO, 2010.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João. (orgs.) **Associação Criança**: um contexto de formação em contexto. Braga: Livraria Minho, 2001, p. 229-254.

PIMENTA, Selma Garrido. **O Estágio na Formação de Professores**: unidade teoria e prática? 10.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Didática e formação de professores**: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. 44. ed. Campinas: Autores Associados, 2021.

SAVIANI, Demerval. **A nova Lei da Educação**. LDB: trajetória, limites e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 1997.

SILVA, Francisco Ariel dos Santos; TELES, Glauciana Alves; LINS JR., José Raymundo Figueiredo. O Programa Residência Pedagógica e a Formação Inicial dos Professores de Geografia. **Revista Geotemas**, Pau dos Ferros, v. 10, n. 3, p. 161–177, 2020. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/GEOTemas/article/view/2781>. Acesso em: 21 jun. 2021.

SILVA JUNIOR, Celestino Alves da. Construção de um espaço público de formação. *In*: GATTI, Bernardete Angelina (org.) *et al.* **Por uma revolução no campo da formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2015, p. 133-148.

SOARES, Amanda Nathale *et al.* O diário de campo utilizado como estratégia de ensino e instrumento de análise do trabalho da enfermagem. **Revista Eletrônica de Enfermagem**, Goiânia, v. 13, n. 4, p. 665-70, dez. 2011. ISSN 1518-1944. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/fen/article/view/10415>>. Acesso em: 26 maio 2018.

SOUZA, Celina. Federalismo, desenho constitucional e instituições federativas no Brasil pós-1988. **Revista de Sociologia e Política**, [S.l.], n. 24, set. 2005. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/rsp/article/view/3719/2967>>. Acesso em: 22 jul. 2019.

SOUZA, Nadia Aparecida de. A relação teoria-prática na formação do educador. **Semina: Ci. Soc. Hum.**, Londrina, v. 22, p. 5-12, set. 2001. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/viewFile/3868/3108>. Acesso em: 15 maio 2022.

SZYMANSKI, Heloisa. Entrevista reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. *In*: SZYMANSKI, Heloisa (org.). **A entrevista na educação: a prática reflexiva**. 4.ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice. Princípios para guiar a aplicação dos programas de formação inicial para o ensino. **XIV ENDIPE** - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Trajetórias e processos de ensinar e aprender: lugares, memórias e culturas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, v. 1, p. 17-46.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educ. Soc.** Campinas, v. 21, n. 73, p. 209-244, dezembro de 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000400013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 04 de jun. 2019.

VAILLANT, Denise. Para uma mudança radical na formação inicial de professores. *In*: GATTI, Bernardete Angelina *et al.* **Por uma revolução no campo da formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2015. p.33-44.

VAILLANT, Denise. **Formação de Formadores**. [s/d]. Disponível em: http://www.uel.br/eventos/enfopli/pages/arquivos/Formacao_de_Formadores.pdf. Acesso em: 12 jun. 2020.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. 2.ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – Clacso / São Paulo: Expressão Popular, 2011.

VEDOVATTO IZA, Dijnane Fernanda; SOUZA NETO, Samuel de. **Por uma revolução na prática de ensino: o estágio curricular supervisionado**. Curitiba, PR:CRV, 2015. (Coleção: docência, formação de professores e práticas de ensino)

XIMENES, Salomão Barros. **Direito à Qualidade na Educação Básica: Teoria e Prática**. São Paulo: Quartier Latin, 2014.

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016.

ZEICHNER, Kenneth M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 103, 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302008000200012&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 25 fev. 2018.

ZEICHNER, Kenneth M. *Novos caminhos para o practicum*. In: NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 113-38.

ZEICHNER, Kenneth M.; SAUL, Alexandre; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Pesquisar e transformar a prática educativa: mudando as perguntas da formação de professores - uma entrevista com Kenneth M. Zeichner. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03, p. 2211 - 2224, out./dez. 2014. Programa de Pós-graduação Educação: Currículo - PUC/SP. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 24 fev. 2018.

ZEICHNER, Kenneth M.; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 125, p.63-80, mai/ago., 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v35n125/a0535125.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2018.

APÊNDICE I – REVISÃO BIBLIOGRÁFICA – BANCO DE TESES DA CAPES

Quadro 1 - Banco de Teses da Capes - Descritor: Políticas públicas educacionais

Autor/IES	Título	Ano	Tipo	Palavras-chave	Resumo	Principal conclusão
Weliton Martins da Silva Universidade Federal de Santa Maria	INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: PROFESSORES PRINCIPANTES E A SUA AMBIÊNCIA (TRANS)FORMATIVA	2018	Tese	Ambiência escolar. Iniciação à docência. Professor principiante. Aprendizagem na/da docência.	O objetivo geral do estudo, de cunho narrativo, foi compreender como a escola de educação básica constituída de seus diferentes sujeitos, pode configurar-se como ambiência (trans)formativa para a inserção do professor principiante.	O estudo trouxe a compreensão de que a ambiência escolar pode promover o bem-estar docente no processo de inserção profissional, motivando-o para a sua permanência na carreira. No entanto, pode-se constatar que a inserção à docência requer um esforço conjugado dos diferentes agentes responsáveis pelas políticas educacionais no que se refere às políticas de formação – inicial e continuada e de valorização profissional.
Francisca do Nascimento Pereira Filha Universidade Federal do Acre	O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA/PIBID COMO POLÍTICA DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE	2017	Dissertação	Políticas educacionais; Formação docente; Pibid	O estudo parte do pressuposto de que as políticas voltadas para a formação inicial e continuada de professores são importantes estratégias na busca constante pela qualidade da educação, tornando-se alvo de investigações. O programa se configura como um dos componentes das políticas públicas, tendo, dentre seus objetivos, possibilitar ao licenciando vivenciar experiências no espaço de futura atuação profissional, confrontando as situações reais do contexto escolar com a teoria estudada na Universidade, contribuindo para valorizar e elevar a qualidade da formação inicial e, conseqüentemente, a profissão docente.	Os aspectos conclusivos demonstram que o programa contribui para a construção, pelos participantes do Pibid, de uma visão crítica a respeito da formação e atuação docente, bem como da sociedade acadêmica na interação com os resultados alcançados pelo programa. Revelam-se as vantagens deste e o quanto se faz necessária sua continuidade, se modo que se torne uma política de Estado, de acesso a todos os alunos em licenciatura.
Marcia Helena Amancio Universidade de Brasília	As batalhas de Anísio Teixeira: análise do contexto de influência do I Plano Nacional de Educação	2017	Tese	Anísio Teixeira. Política Pública. PNE. Educação Pública	Esta pesquisa tem como tema o pensamento político e pedagógico de Anísio Teixeira para o planejamento educacional.	Pela intervenção de Anísio Teixeira, a agenda do planejamento educacional para aquele período recebeu valores fundamentais de concepção de homem, de sociedade, de educação, ratificando a

						efetivação do direito à educação como uma responsabilidade estatal no campo social.
Graciete Gozetto Goes Universidade Estadual de Ponta Grossa	PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA - PIBID - NA AVALIAÇÃO DOS LICENCIADOS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA, EGRESSOS DO PROGRAMA	2017	Tese	Avaliação educacional; Avaliação de programas educacionais; PIBID; Formação inicial de professores	O objetivo geral foi analisar a avaliação do PIBID realizada por egressos do programa atuantes na docência da Educação Básica, possibilitando identificar possíveis influências em sua atuação profissional.	A pesquisa aponta que a avaliação de programas educacionais centrada nos participantes é necessária para análise das contribuições e fragilidades, bem como para o aprimoramento do programa.
Katia Silene da Silva Universidade Metodista de Piracicaba	PROFESSORAS ORIENTADORAS DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM CURSO DE PEDAGOGIA: DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE E SENTIDOS ATRIBUÍDOS À FUNÇÃO DE ORIENTAÇÃO	2017	Tese	Desenvolvimento profissional docente; Formação de professores; Estágio supervisionado; Curso de Pedagogia	Esta pesquisa tem como objetivo compreender o processo de desenvolvimento profissional de professoras orientadoras de Estágio Supervisionado do curso de Pedagogia e analisar os sentidos que elas atribuem à sua função como orientadoras. A discussão teórica problematiza o campo da formação de professores, do Estágio Supervisionado e do desenvolvimento profissional docente.	As professoras orientadoras assumem que sua função é mediar duas contradições historicamente construídas e mutuamente relacionadas relativas à assimetria entre educação superior e educação básica: a dissociação entre teoria e prática, que tanto hierarquiza as disciplinas no currículo do curso de Pedagogia quanto concebe a prática como instância de aplicação da teoria; e a desvalorização dos saberes profissionais, produzidos na educação básica, em detrimento dos saberes acadêmicos, elaborados na universidade.
Caroline Correia Maciel Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE: IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID) NO MATO GROSSO DO SUL	2017	Dissertação	PIBID. Políticas de Formação. Governo PT	O presente trabalho tem como objetivo contribuir para reflexão e conhecimento do processo de implementação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) no Mato Grosso do Sul, tendo como base as políticas de formação docente reguladas pelo governo do Partido dos Trabalhadores (PT).	Observa-se que o PIBID é um programa criado para compensar as necessidades de formação para adequação do novo tipo de trabalho, bem como para amenizar as fraturas sociais provenientes da neoliberalização no campo das políticas educacionais.
Geisiele da Silva Marchan Universidade Estadual de Campinas	DISCURSOS PRESENTES NAS POLÍTICAS CURRICULARES E NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE: A CONFIGURAÇÃO DO PERFIL PEDAGÓGICO	2017	Tese	Formação de Professores; Políticas de Formação Inicial de Professores; Diretrizes Curriculares Nacionais;	Esta pesquisa insere-se no campo da formação inicial de professores, tendo como pano de fundo os processos de reestruturações curriculares efetuados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior,	Concluiu-se que há nas legislações uma defesa da consolidação da formação docente como prática reflexiva e investigativa da atuação pedagógica, gerando um profissional capaz de atuar além dos saberes inerentes à sua disciplina de ensino, como, por exemplo, o processo de socialização da educação básica.

				Análise de Discurso; Políticas Currículo de de	curso de licenciatura, de graduação plena, apresentadas em 2002 e 2015.	
Viviane Guidotti Machado Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CURSO DE PEDAGOGIA: PARA UMA RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA	2017	Tese	Práticas Pedagógicas; Formação de Professores; Curso de Pedagogia de de	A problemática central desta pesquisa propôs um estudo centrado nas práticas pedagógicas desenvolvidas em processos de ensino e de aprendizagem em sala de aula, tendo como interrogante principal – professores formadores do curso de Pedagogia, de uma Instituição Pública Federal do sertão nordestino. O objetivo desta pesquisa foi de compreender a organização das práticas pedagógicas em um curso de Pedagogia no sentido da articulação entre teoria e prática em sala de aula.	Compreensão da organização das práticas pedagógicas que se configura urgente na construção de um currículo interdisciplinar entre as disciplinas em cursos, para a formação de professores, que proporcione relação entre a teoria e a prática, objetivando formar professores e professoras constituído por características como: reflexivo, crítico e pesquisador, a partir do reconhecimento e valorização de sua realidade sociocultural e dos acadêmicos do curso de Pedagogia. Os dados apontam para a necessidade de repensar o distanciamento da Universidade e da Escola Básica, assim como rever as demandas e condições laborais dos formadores de professores.
Solange Mendes da Silva Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia	O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA COMO UMA POLÍTICA PÚBLICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: APRENDENTES E APRENDIZAGENS DO PROCESSO FORMATIVO	2016	Dissertação	Aprendizagens; Pibid; Política Pública de Formação de Professor. de	A pesquisa se ateve a três objetivos específicos que foram: analisar as políticas públicas de formação de professores frente à implementação do PIBID; identificar e conhecer os sujeitos aprendentes do processo na perspectiva da e por fim descrever os processos de aprendizagens decorrentes das experiências do PIBID.	Os desdobramentos políticos apontados neste trabalho chamam a atenção de todos os envolvidos no processo de formação de professores para que diante deste estudo seja oportuno as licenciaturas e ao PIBID o aprofundado sobre a temática política pública formativa, pois esta contempla todo o processo de formação do professor. A relevância desta pesquisa encontra-se em poder reafirmar a importância do Pibid para as licenciaturas.
Gilmar Fiorese Universidade Federal de Pelotas	PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2014 – 2024): POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA	2016	Tese	Plano Nacional de Educação; Política de formação de professores de de	O objetivo da investigação consiste em verificar qual concepção de educação orienta a proposta política de formação de professores da educação básica, do Plano Nacional de Educação.	A política de formação de professores, proposta pelo PNE, está orientada por uma concepção neoprodutivista e neotecnicista de educação e, portanto, não propõe, efetivamente, uma ruptura com as políticas de formação hoje existentes.
Gabriela da Fontoura Rodrigues Selmi	O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NA UFRGS E SUA	2015	Dissertação	PIBID. Políticas públicas. Formação docente. Iniciação à docência	O objetivo da pesquisa foi analisar as contribuições do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na formação para a docência de licenciandos da Universidade Federal	O PIBID contribui na formação inicial dos alunos da UFRGS auxiliando nos processos de elaboração e constituição do perfil profissional, na integração dos diferentes tipos de saberes, na profissionalização e

Universidade Federal do Rio Grande do Sul	CONTRIBUIÇÃO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES				do Rio Grande do Sul (UFRGS) dos bolsistas participantes dos editais 2007 e 2009.	experiência docentes e no desenvolvimento profissional que contribuem como uma orientação à continuidade e aperfeiçoamento. Por outro lado, as fragilidades do Programa foram expostas indicando a necessidade de criar maior vínculo entre os licenciandos e seus coformadores e maior disponibilidade dos coformadores em integrar-se com o PIBID.
Simone Brandolt Fagundes Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Presidente Prudente)	O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E SUA CONTRIBUIÇÃO NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR	2015	Dissertação	Formação Inicial. Estágio Supervisionado Experiência Formativa. Teoria e Prática. Práticas Educativas	Este trabalho teve como objetivo central analisar como as experiências vivenciadas na formação inicial, especialmente nos Estágios Supervisionados, interferem no processo de atuação profissional dos professores em início de carreira.	Houve unanimidade na constatação do distanciamento entre os espaços promotores do Estágio Supervisionado, os professores formadores nas escolas, os profissionais responsáveis pela supervisão e acompanhamento do Estágio na Universidade e os estudantes em formação que o realizam.
Sonia Elisa Marchi Gonzatti Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: A TERCEIRA MARGEM DO RIO	2015	Tese	Educação professores - Formação profissional - Educação continuada - Inovação	Este estudo apresenta as principais contribuições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) para qualificar a formação inicial de professores, na perspectiva da inovação educativa.	Os resultados apresentados indicam que a iniciação à docência, como experiência de reinvenção da formação docente, tem se constituído como um espaço de confluência e de contraste de perspectivas, de crenças e concepções sobre a docência.
Adriana Maria Valerio Honorio Universidade Metodista de Piracicaba	O PIBID E A INICIAÇÃO DOCENTE EM CURSOS DE PEDAGOGIA: AÇÕES DESENVOLVIDAS E A RELAÇÃO UNIVERSIDADE-ESCOLA	2014	Tese	PIBID. Iniciação à docência. Pedagogia. Relação teoria e prática. Relação universidade e escola	Esta pesquisa parte do pressuposto que os indivíduos são sujeitos inseridos num processo histórico e cultural e que se desenvolvem na interação com os outros. Os objetivos da pesquisa são: identificar e analisar as ações desenvolvidas por bolsistas de PIBID e seus resultados, em especial os licenciandos do curso de Pedagogia; e investigar as formas de inserção de bolsistas do PIBID de Pedagogia nas escolas públicas problematizando a promoção do vínculo universidade-escola.	O PIBID como política de iniciação à docência, ao antecipar a entrada na profissão, favorece a articulação entre as instâncias de formação e trabalho. As ações de acompanhamento e auxílio ao professor regente em sala de aula e apoio às crianças que apresentam dificuldade na aprendizagem, bem como a preparação de projetos, materiais e aulas de regência - quando negociadas entre escola e universidade e apoiadas em registros reflexivos e no trabalho coletivo - promovem a circularidade de saberes e práticas e uma ressignificação dessa relação.
Juliete Schneider	FORMADORES DE PROFESSORES: UM ESTUDO SOBRE OS DOCUMENTOS DO	2014	Tese	Políticas públicas de formação de professores; Curso de	Este estudo elegeu como seu tema principal a relação que os docentes dos cursos de Pedagogia, logo, formadores de professores,	Esse conjunto de categorias demonstrou que, de maneira geral, os docentes formadores dos cursos de Pedagogia analisados dispõem de elementos para

Universidade Federal de Santa Catarina	CURSO DE PEDAGOGIA E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO BÁSICA			Pedagogia; Formadores de pedagogos; mediação da práxis	estabelecem com a educação básica, para a qual formam profissionais. Como questão central, indagou-se sobre como mediar o conhecimento teórico e a prática da escola de educação básica no processo dessa formação.	mediar uma práxis - prática teoricamente informada - destinada ao seu fim profissionalizante; no entanto, aponta diferenças importantes nas condições institucionais entre as IES estudadas, influenciando a capacidade de atuação dos formadores na direção de efetivamente mediar um processo de articulação entre os elementos teóricos e os práticos.
--	--	--	--	--	---	---

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de pesquisas realizadas no Banco de Teses da Capes (<https://catalogodeteses.capes.gov.br/>)

Quadro 2 - Banco de Teses da Capes - Descritor: Política nacional de formação de professores

Autor/IES	Título	Ano	Tipo	Palavras-chave	Resumo	Principal conclusão
Anibal Correia Brito Neto Universidade Federal de Santa Catarina	POLÍTICA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL (2003-2016) COMO EXPRESSÃO DA GOVERNANÇA GLOBAL	2018	Tese	Trabalho e Educação; Política Educacional; Formação de Professores; Governança; Organizações Multilaterais	O presente trabalho investiga as determinações e implicações da Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica desenvolvida durante os governos de Frente Popular no Brasil de 2003 a 2016.	Conclui sobre a Política de Formação de Professores no Brasil expressar, por meio da estratégia de massificação de um perfil docente adequado à reprodução das condições técnicas e ético-políticas do capital, os desígnios da matriz de governança em salvaguardar a hegemonia capitalista.
Aldeniza de Oliveira Lameira Universidade Metodista de Piracicaba	CONTRIBUIÇÕES DA DIDÁTICA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: CONCEPÇÕES DE LICENCIANDOS E DOCENTES DO CURSO DE PEDAGOGIA	2018	Tese	Didática; Curso de Pedagogia; Formação de professores	Esta pesquisa tem como objetivo compreender como licenciandos do Curso de Pedagogia e professores de Didática do Centro de Ciências Sociais de Educação da Universidade do Estado do Pará (CCSE/UEPA) compreendem as contribuições da disciplina para a formação de professores da Educação Básica.	A perspectiva instrumental da Didática é questionada pela necessidade de leitura do contexto da ação de ensino e pela concepção de ensino como reflexão; a ênfase na transmissão de conteúdos é tensionada pela consideração de questões políticas da educação, exigindo a reflexão crítica sobre o papel do professor; o reconhecimento da articulação teoria-prática põe em questão a relação Universidade-Educação Básica e a dissociação com os estágios supervisionados.
Luisa Azevedo Guedes	O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA DOCENTE DO COLÉGIO PEDRO II:	2018	Tese	Linguagem; Formação continuada de	Este trabalho tem como objetivo investigar a experiência de formação continuada proporcionada pelo Programa de	Os professores residentes puderam perceber que, ao refletir e escrever sobre o que ensinaram e como

Universidade Federal do Rio de Janeiro	ESCRITAS DE FORMAÇÃO NA ÁREA DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL			professores; Professor Iniciante; Escrita Docente	Residência Docente do Colégio Pedro II (PRD) a sete professores iniciantes, residentes da área dos Anos Iniciais do programa, da qual a pesquisadora foi coordenadora no período investigado.	ensinaram, em diálogo com novas teorias e discussões propiciadas pela formação, produziram novas formas de fazer.
Shirlane Maria Batista da Silva Fundação Universidade Federal do Piauí	O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO PROCESSO FORMATIVO: o que pensam as professoras	2018	Tese	Formação de professores. Estágio supervisionado. Experiências formativas.	A fertilidade das discussões sobre formação de professores, estágio supervisionado e experiências formativas se apresentam relevantes no contexto deste estudo na condição de espaços que propiciam a reflexividade crítica em torno do propósito compreensivo acerca do aprender a ensinar no curso de Pedagogia.	Evidencia a concepção de estágio supervisionado como importante componente formativo no processo de aprender a ensinar mediante a perspectiva crítica reflexiva e, ainda, mediante a concepção de estágio supervisionado como espaço privilegiado na formação inicial de professores pelas vivências tecidas durante essa formação e pelas contribuições desta no entendimento de que as narrativas das professoras formadoras propiciam o desenvolvimento da reflexão crítica sobre o estágio supervisionado no curso de Pedagogia.
Jucyelle da Silva Sousa Fundação Universidade Federal do Piauí	O PROFESSOR INICIANTE, EGRESSO DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA E O SEU FAZER PROFISSIONAL, NA ESCOLA	2018	Dissertação	Início à docência; Professor iniciante; PIBID; Fazer profissional	O objetivo geral da pesquisa é compreender como o professor iniciante, egresso do PIBID, desenvolve seu fazer profissional no contexto escolar, pois o início da docência é uma fase marcada por dilemas e tensões, mas ao mesmo tempo por descobertas e aprendizagens, sendo uma etapa importante na consolidação da carreira profissional docente de professores iniciantes.	As discussões propostas no presente estudo ampliam a compreensão sobre as contribuições de Programas de iniciação à docência como o PIBID que, ajudam a melhorar a qualidade das ações voltadas para a formação inicial de futuros professores em início de carreira e contribui para a melhoria do ensino nas escolas da Educação Básica.
Ana Jessica Correa Santos Universidade de Brasília	O PIBID E O PROFESSOR INICIANTE: analisando as suas relações	2018	Dissertação	Pibid; Professor Iniciante; Profissionalidade; Formação de Professores	O estudo tem como objeto a relação entre o Pibid, como programa de iniciação à docência, e a inserção no exercício profissional a partir das significações de professores iniciantes que vivenciaram o programa.	Os resultados nos mostraram que a passagem pelo Pibid permitiu aos professores iniciantes que pudessem ter uma relação mais próxima entre a universidade e a escola, diminuição do choque da realidade ao iniciar a sua profissão, ajudou na constituição da profissionalidade e na compreensão da função do professor e da escola, entretanto, inferimos que foi uma profissionalidade voltada para a prática, uma vez que, o programa na

						significação dos sujeitos foi pautado na formação de professores pela epistemologia da prática.
Margareth Pedroso Universidade Estadual de Campinas	PERCURSOS FORMATIVOS, CORPO E PROCESSOS DE CRIAÇÃO NA FORMAÇÃO DE UM PROFISSIONAL DOCENTE	2018	Dissertação	Formação docente; Corpo; Processos criativos	O estudo pretende identificar possibilidades para a formação e autoformação do profissional docente da Educação Básica, amparadas nos estudos do corpo e nos processos criativos em direção a uma Educação Integral desse profissional docente.	Constatou-se que as demandas contemporâneas da ação docente não são contempladas na formação inicial ou continuada desses profissionais e que os estudos do corpo e o desenvolvimento de processos criativos podem contribuir para uma Educação Integral dos profissionais docentes, que pode, posteriormente, refletir-se na formação dos estudantes da Educação Básica.
Ana Paula Reis Felix Pires Universidade Federal de São Paulo	DESENVOLVIMENTO PROFISIONAL DE DOCENTES PARTICIPANTES DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DA UNIFESP	2017	Dissertação	Formação Continuada de Professores; Profissionalidade; Desenvolvimento Profissional; Programa de Residência Pedagógica	A presente pesquisa investigou o desenvolvimento profissional docente no âmbito da instituição escolar, tendo por base a inserção do Programa de Residência Pedagógica (PRP). Foram analisados os desdobramentos das ações do referido programa no desenvolvimento profissional de professores de escola pública municipal de Guarulhos, participantes dessa iniciativa.	Ao analisar os dados à luz do referencial concluiu-se que os professores participantes do PRP reconhecem as contribuições do programa para o seu desenvolvimento profissional, refletem a docência a partir da observação das ações dos residentes e da participação nas formações oferecidas pela universidade.
Luana Maria Gomes de Alencar Fundação Universidade Federal do Piauí	O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E AS APRENDIZAGENS DOCENTES NA FORMAÇÃO INICIAL EM PEDAGOGIA	2017	Dissertação	Formação inicial. Estágio supervisionado. Aprendizagens docentes	A pesquisa apresentada neste texto se caracteriza como de natureza qualitativa, sob a orientação da pesquisa narrativa, tendo como objeto de estudo o Estágio Supervisionado considerado como importante espaço de aprendizagens docentes na formação inicial, dadas as suas especificidades e possibilidades formativas.	Reitera-se a necessidade de que sejam desenvolvidas propostas conjuntas de Estágio, envolvendo instituições de formação superior com as escolas que recebem os estagiários, tendo como horizonte tanto a aprendizagem docente de futuros professores, como a melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem nas escolas. No mais, o Estágio Supervisionado se constitui espaço de possibilidades formativas, e momento significativo na formação inicial.
Geisiele da Silva Marchan	DISCURSOS PRESENTES NAS POLÍTICAS CURRICULARES E NO PROCESSO DE	2017	Tese	Formação de Professores; Políticas de Formação Inicial de Professores;	Esta pesquisa insere-se no campo da formação inicial de professores, tendo como pano de fundo os processos de reestruturações curriculares efetuados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para	Há nas legislações uma defesa da consolidação da formação docente como prática reflexiva e investigativa da atuação pedagógica, gerando um profissional capaz de atuar além dos

Universidade Estadual de Campinas	FORMAÇÃO DOCENTE: A CONFIGURAÇÃO DO PERFIL PEDAGÓGICO			Diretrizes Curriculares Nacionais; Análise de Discurso; Políticas de Currículo	a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, apresentadas em 2002 e 2015. Realizou-se, assim, uma análise dos documentos oficiais voltados à formação inicial docente, buscando entender a sua relação com os estudos e as pesquisas apresentadas pela literatura que configura as bases do professor como prático reflexivo, sinalizando a relação teoria e prática como eixo norteador da formação do educador capaz de atender as demandas contemporâneas que elegem o educando como futuro cidadão participativo e socialmente estruturado.	saberes inerentes à sua disciplina de ensino, como, por exemplo, o processo de socialização da educação básica. Constatou-se que há uma influência de teorias educacionais de cunho internacional nos direcionamentos e apontamentos dos legisladores, o que direciona a formação inicial docente para o conhecimento do indivíduo e de suas limitações sociais, econômicas e cognitivas.
Camile Gasparini Fundação Universidade de Passo Fundo	PROFESSOR REFLEXIVO NO BRASIL: UMA ANÁLISE DO CONCEITO NOS DOCUMENTOS DE FORMAÇÃO DOCENTE E SUAS IMPLICAÇÕES	2017	Dissertação	Formação de Professores; Professor Reflexivo no Brasil; Políticas Educacionais	As reflexões dessa dissertação tratam da chegada do conceito de professor reflexivo no Brasil e de sua recepção como proposta de formação docente. O problema em questão encontra-se na necessidade de repensar a formação diante do contexto da educação vigente. Afinal, como formar professores reflexivos na sociedade contemporânea?	A proposta da formação reflexiva implica uma mudança de paradigma formativo, uma maior aproximação entre universidade e escola para repensar a relação pesquisa/formação, além de requerer políticas educacionais que valorizem os saberes e a profissão do professor, possibilitando espaços reflexivos dentro das instituições de ensino.
Vivian Massullo Silva Universidade Federal de São Carlos	OS RELATOS DOS BOLSISTAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA PRESENTES NOS ANAIS DO ENDIPE ENTRE 2010 E 2014: UMA ANÁLISE DA RELAÇÃO DOS PIBIDIANOS COM OS ALUNOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA	2017	Dissertação	PIBID.; Bolsista de ID. Alunos da Educação Básica. ENDIPE	O presente trabalho tem como objetivo responder a seguinte questão: Quais as percepções ou temáticas são reveladas nos relatos dos bolsistas de ID/PIBID sobre a sua relação com o aluno da educação básica, presentes nas publicações do ENDIPE entre os anos de 2010-2014?	Os dados nos deixam como reflexão a necessidade de uma parceria efetiva com todos os participantes do PIBID e com a comunidade escolar, uma vez que o bolsista de ID ainda está em formação e precisa, portanto, ser acompanhado em suas ações dentro da escola. Verifica-se a necessidade de difusão de práticas pedagógicas transformadoras, um trabalho mais efetivo na dimensão instrumental do ensino e a utilização do diálogo na aprendizagem.
Silvia Helena Pienta Borges Barbosa	A TEORIA DO PROFESSOR REFLEXIVO NO PROCESSO DE	2016	Dissertação	Formação Continuada; Professor Reflexivo;	O objetivo desta pesquisa consiste em compreender de que maneira a teoria do professor reflexivo tem guiado e/ou fundamentado as práticas de formação	A teoria do Professor Reflexivo, que em sua formulação, já não consiste em uma teoria crítica e emancipatória, torna-se ainda mais distorcida e perde

Universidade Federal de São Carlos	FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: uma análise crítica			Formadores de Professores; Educação Básica	continuada de professores em uma Diretoria Estadual de Ensino do Estado de São Paulo.	sua característica de reflexividade prática sob os interesses governamentais, implicando em uma educação ainda mais acrítica e que não promove a autonomia e a emancipação por meio da educação.
Marina Cyrino Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Rio Claro)	DO ACOLHIMENTO AO ACOMPANHAMENTO COMPARTILHADO: A CONSTRUÇÃO COLABORATIVA DE UMA PROPOSTA PARA O ESTÁGIO CURRICULAR NO CURSO DE PEDAGOGIA	2016	Tese	Formação Inicial de Professores; Análise de Práticas; Dispositivos de Formação	A presente tese tem como pano de fundo o movimento de profissionalização docente e seus elementos, tendo como referência a formação inicial de professores, explorando os processos de constituição do acompanhamento compartilhado de estágio didático-pedagógico na formação de professores de um curso de licenciatura em Pedagogia de uma universidade pública.	Há necessidade de uma relação de parceria com a escola, exigindo um trabalho sem hierarquias e que leve em consideração pelo menos três pontos: o adulto como alguém que está em situação de aprendizagem; a reflexão e análise de práticas; a disposição a acompanhar por parte dos supervisores de estágio e do professor-parceiro.
Liliane Dias Heringer Casotte Universidade Federal do Espírito Santo	A PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O QUE REVELAM OS TEXTOS DOS ENDIPES DE 2000 a 2012	2016	Dissertação	Estágio Supervisionado Formação de Professores; Endipe; Produção Acadêmica.	Pesquisa documental bibliográfica, de base qualitativa e quantitativa, na qual houve um estudo de mapeamento sobre a temática Estágio Supervisionado nos Endipes no período de 2000 a 2012, assumindo-a como problemática de relevância significativa no campo científico da educação.	O Estágio Supervisionado ganha destaque como significativo componente curricular, eficaz para a promoção da articulação entre a teoria e prática e das ações colaborativas entre Universidade e escola, bem como para a formação do professor reflexivo, para a constituição da identidade docente e para a composição dos saberes da docência.
Marcelina Ferreira Vicente Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Presidente Prudente)	PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA- PIBID - E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	2016	Dissertação	Formação inicial de Professores; PIBID; Aprendizagem da docência	Partindo de uma concepção de professor crítico – reflexivo, teve como objetivo geral investigar as contribuições do PIBID para o processo de formação inicial e para a aprendizagem da docência de alunos que cursam Licenciatura em Matemática na Faculdade de Ciência e Tecnologia – FCT/UNESP, campus de Presidente Prudente/SP.	Evidenciaram a importância de propor ainda no processo de formação inicial de professores, situações em que possibilitem a aproximação dos acadêmicos com o contexto escolar, uma vez que contribuiu para a constituição da identidade profissional. Também apontou possíveis medidas que podem contribuir efetivamente para uma melhor articulação entre conhecimento específico e conhecimento pedagógico, tendo a escola como sendo o lócus da formação e aprendizagem docente.

Edilaine Rodrigues de Aguiar Martins Universidade São Francisco	APRENDIZAGENS NO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA DE PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS, TAMBÉM SUPERVISORAS DO PIBID	2016	Tese	Aprendizagem docente; Trabalho docente; Professoras da Educação Básica; PIBID.	Esta pesquisa traçou como objetivo geral investigar indícios de aprendizagem docente sobre a atividade profissional das professoras supervisoras do PIBID/USF, quando participam de um trabalho de parceria e assumem o papel de formadoras.	O programa possibilitou às professoras supervisoras um olhar diferenciado para algumas ações no cotidiano escolar e provocou indícios de aprendizagens. Enfatiza-se a dificuldade de fazer o professor refletir teoricamente sobre a sua prática, quando esta não é problematizada e tomada como objeto de reflexão. O trabalho das professoras centra-se no fazer, sem muitas oportunidades de refletir sobre a fundamentação teórica que embasa sua prática.
Giancarlo Caporale Universidade Federal do Rio Grande do Sul	PIBID - ESPAÇO DE FORMAÇÃO DOCENTE: UMA ANÁLISE DAS RELAÇÕES ENTRE A ESCOLA BÁSICA E A UNIVERSIDADE	2015	Dissertação	PIBID. Terceiro Espaço. Formação Docente.	Esta dissertação propõe-se analisar o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e a natureza das relações institucionais estabelecidas entre a Universidade e a escola de Educação Básica. Propõe realizar uma aproximação entre o conceito de Terceiro Espaço de Formação Docente e o PIBID.	A relação entre o IP e a UFRGS, na esfera do PIBID, não é equânime em função da natureza das relações, a que não desqualifica totalmente a relação entre as instituições e o estabelecimento do Terceiro Espaço de Formação.
Marina Lopes Pedrosa Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	ESTUDO SOBRE O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DA UNIFESP: UMA APROXIMAÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	2014	Dissertação	Formação inicial de professores; Residência pedagógica; Aproximação Universidade-Escola	A presente pesquisa teve como objetivo analisar como é concebida e concretizada a aproximação entre Universidade e Escola no Programa de Residência Pedagógica (PRP) desenvolvido pela UNIFESP, Campus Guarulhos. Neste estudo buscou-se identificar quais fundamentos caracterizam essa experiência, que metodologias e estratégias são utilizadas para a aproximação entre Universidade e Escola, qual a concepção de formação docente embasa a formação inicial e como a articulação entre a teoria e a prática se concretiza nas ações do PRP.	Verificou-se que a experiência apresenta-se como bem-sucedida na aproximação entre a Universidade e Escola, sendo esta articulação favorecida por um Acordo de Cooperação Mútua entre a UNIFESP e a Secretaria de Educação de Guarulhos. A escolha de metodologias diferenciadas para acompanhamento dos residentes durante o período de imersão, por parte da universidade, tais como o número reduzido de alunos a serem acompanhados por cada professor, a elaboração de diários de campo compartilhados entre os estudantes e relatórios coletivos, revela avanços em relação aos estágios supervisionados comumente realizados.

Thais Cardozo de Souza dos Santos Universidade Católica Dom Bosco	O PIBID E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA	2014	Dissertação	Formação de professores; Desenvolvimento Profissional Docente; Pibid; Escola; Aprendizagem da profissão.	Esta dissertação tem como objetivo geral analisar se as ações do Pibid desenvolvidas na escola possibilitam o desenvolvimento profissional aos professores da educação básica envolvidos no processo formativo dos acadêmicos bolsistas.	Os resultados apontam que os sujeitos da pesquisa percebem a escola como principal espaço da aprendizagem à docência, tanto para aqueles que estão a mais tempo na profissão, bem como para os acadêmicos bolsistas inseridos no ambiente escolar. Porém, entende-se que há necessidade de um estímulo maior para que os professores da escola se envolvam mais com o Pibid.
Lilian Auxiliadora Maciel Cardoso Universidade Federal de Mato Grosso	OS PROCESSOS FORMATIVOS NO PROGRAMA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA DA UFMT: A EXPERIÊNCIA DE UM GRUPO DE LICENCIANDAS EM PEDAGOGIA	2014	Tese	Formação Inicial; Aprendizagens da Docência; Desenvolvimento Profissional; Pesquisa narrativa.	Este trabalho insere-se no âmbito dos estudos e pesquisas que abordam a formação de professores enquanto desenvolvimento profissional. Trata-se de um estudo desenvolvido no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, linha de pesquisa Organização Escolar, Formação e Práticas Pedagógicas, que investigou a problemática de como o processo formativo é significado/ressignificado por um grupo de licenciandas vinculado ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da UFMT, com o objetivo de compreender as significações/ressignificações do processo formativo no referido programa.	Ressignificado como um diferencial à formação de professores, o processo de iniciação se entrelaça à formação inicial das licenciandas e ao processo formativo da coordenadora do grupo, e constitui-se num dos momentos do desenvolvimento profissional em que esse grupo se implicou, o qual oportunizou aprendizagens diversas, mudança de atitudes, de concepções, e a construção de uma base de conhecimentos para o exercício da docência desse grupo.
Evelyn Aline da Costa de Oliveira Universidade Católica Dom Bosco	AS AÇÕES DO PIBID E A FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA DOS ACADÊMICOS BOLSISTAS DA PEDAGOGIA/ UCDB	2014	Dissertação	Formação Inicial. Acadêmicos bolsistas. Pibid. Docência na infância.	O objetivo da pesquisa foi investigar e analisar as ações do PIBID para a formação docente dos acadêmicos bolsistas da Pedagogia – UCDB – procurando verificar como a identidade e os saberes profissionais são construídos pelos bolsistas em seus processos formativos na escola, identificar a relação entre saberes universitários e a prática docente desenvolvida na escola e pesquisar a concepção dos alunos bolsistas sobre o PIBID.	Os resultados revelam a importância do Programa para a formação inicial e para a inserção dos acadêmicos na prática docente, para promover a construção de identidade profissional e os saberes experienciais. Conclui-se que os bolsistas concebem a participação no PIBID como coformadora na iniciação à docência contribuindo de forma prática na construção de aprendizagens para a profissão, que é possível apenas no espaço e vivência na escola.

Eduardo Junio Santos Moura Universidade de Brasília	INICIAÇÃO À DOCÊNCIA COMO POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES	2013	Dissertação	Iniciação à docência. Políticas públicas. Formação de professores. PIBID.	A formação inicial de professores é tema da investigação que busca contribuir com a ampliação do debate desse campo epistemológico, considerando que o discurso de melhor qualidade da educação exige o compromisso e a efetivação de políticas de investimento na formação de professores. Situando a iniciação à docência como política de formação de professores, o estudo tem como objetivo analisar as ações e as estratégias formativas empreendidas pelo PIBID na Unimontes e suas contribuições à formação inicial de professores.	Verifica-se a contribuição do programa na aprendizagem de saberes necessários à atuação docente; em alguns momentos a promoção da unidade teoria/prática no sentido da práxis educativa e uma aproximação entre a Universidade e as escolas de Educação Básica e em alguns momentos, o programa assume o papel que seria do estágio supervisionado na formação; há deficiências em relação às dimensões da docência, como parte dos processos formativos nos quais a atuação docente não é autônoma. Há um considerável distanciamento das ações do PIBID em relação às demais ações formativas dos cursos de licenciatura aos quais se vinculam os subprojetos, percebendo-se duas formações em um mesmo curso, assim como uma implícita disputa entre PIBID e estágio supervisionado.
Shirlane Maria Batista da Silva Fundação Universidade Federal do Piauí	O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO: saberes e fazeres construídos no espaço da sala de aula	2013	Dissertação	Estágio Supervisionado. Saber. Saber ser. Saber fazer. Prática pedagógica.	O estudo tem como objetivo investigar o Estágio Supervisionado do curso de Pedagogia, na perspectiva de análise dos saberes e dos fazeres construídos na regência de classe, caracterizando a prática pedagógica no estágio supervisionado no que concerne ao saber e ao fazer docente; descrevendo os saberes e os fazeres construídos na vivência do estágio supervisionado; identificando como o aluno estagiário relaciona os saberes construídos na academia com a prática pedagógica no estágio supervisionado.	Os resultados do estudo apontam para uma reflexão e uma discussão mais aprofundada sobre o saber, o saber ser e o saber fazer dos futuros professores, considerando que as experiências e as vivências desses professores no contexto da sala de aula na qual se constrói e se reconstrói os saberes e os fazeres do ser professor.
Jussane Sartor Universidade Federal de Mato Grosso	ESTÁGIO OBRIGATÓRIO DO CURSO DE PEDAGOGIA: ESTUDO EXPLORATÓRIO A PARTIR DA	2013	Dissertação	Estágio; Pedagogia; Formação docente.	Esta pesquisa buscou analisar a percepção dos alunos sobre a experiência de estágio e verificar quais aspectos seriam revelados sobre a prática profissional e dentre eles aqueles que se destacariam.	No grupo pesquisado, o estágio se configurou como um momento da aprendizagem, cuja práxis docente foi o elemento condutor da formação, permitindo o planejamento do próprio desenvolvimento profissional a partir da reflexão teórico-prática e

	PERCEPÇÃO DOS LICENCIANDOS					sistematização dos saberes; assim como a possibilidade de reorganização da relação do futuro profissional com o próprio estágio pela realização da docência.
Ana Darc Lopes dos Reis Fundação Universidade Federal do Piauí	O ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO LÓCUS FORMATIVO: DIÁLOGO ENTRE PROFESSOR EXPERIENTE E PROFESSOR EM FORMAÇÃO	2013	Dissertação	Formação de Professores. Estágio Supervisionado. Professor experiente.	O presente estudo investigativo tem o propósito de compreender como se dá o processo de participação/formação do professor efetivo da Escola Campo de Estágio que recebe alunos estagiários em sua sala de aula, tendo como objetivo investigar a atuação de professores da Escola Campo de Estágio na formação inicial de futuros professores.	Os resultados do estudo indicam que o professor experiente na Escola Campo de Estágio representa um diálogo entre a realidade da escola e a formação do futuro professor. O professor em referência ao receber o estagiário tem a função de orientador/formador, pois planeja, orienta e acompanha a forma orientadora/formadora as atividades de regência de classe dos estagiários que recebe em sua sala de aula.
Denise Rosa Medeiros Universidade do Vale do Rio dos Sinos	O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CURSO DE PEDAGOGIA: TENSIONAMENTO ENTRE TEORIA E PRÁTICA	2013	Tese	Estágio Supervisionado. Teoria e Prática Pedagógica. Formação de Professores. Curso de Pedagogia.	A presente pesquisa tem foco especial no papel do estágio supervisionado no currículo do Curso de Pedagogia, explorando a percepção dos professores, alunos e coordenadores do Curso sobre tema, especialmente abordando a relação teoria e prática na formação inicial de professores, a partir das Diretrizes Curriculares decorrentes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, promulgada em 1996.	Os resultados apontaram a importância do processo participativo e coletivo de construção de Projetos Pedagógicos comprometidos com o contexto escolar, com a relação entre os conhecimentos, com ênfase na interdisciplinaridade, e com a condição reflexiva para o enfrentamento da complexidade da profissão docente na contemporaneidade. Os dados reforçaram a compreensão de que o estágio se constitui num elemento articulador do currículo e da relação teoria e prática, considerado como espaço de aprendizagem da profissão na parceria da Universidade com as Escolas de Educação Básica.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de pesquisas realizadas no Banco de Teses da Capes (<https://catalogodeteses.capes.gov.br/>)

Quadro 3 - Banco de Teses da Capes - Descritor: Unidade teoria e prática na formação de professores

Autor/IES	Título	Ano	Tipo	Palavras-chave	Resumo	Principal conclusão
Adelia Meireles de Deus Fundação Universidade Federal do Piauí	FORMAÇÃO CONTINUADA E OS FORMADORES DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS: das teorias e das práticas	2017	Tese	Necessidades formativas. Narrativa. Formadores de professores	O contexto da formação de professores, na atualidade, sinaliza que o professor é convidado a se apresentar a um processo que integra seu desenvolvimento humano a um itinerário emancipatório, que se trata de um percurso formativo ancorado em princípios e objetivos pensados para a construção do sucesso escolar e para a inclusão, como preceito e comprometimento social. Ao falar em formação de professores, compreende a importância de discutir a formação continuada no sentido de ser um processo que permita ao professor um movimento de agir em busca de um conhecimento que não se apresente como uma simples realização prática de uma teoria qualquer, mas num movimento que necessita de um esforço de reelaboração na expectativa de responder aos dilemas pessoais, sociais e culturais do seu trabalho docente.	Aponta nos resultados da pesquisa que a formação continuada se respalda na racionalidade técnica, ou seja, adere à práxis imitativa. A proposição da tese se confirmou com o desenvolvimento do estudo, a saber, a inserção de formadores de professores em contexto de formação continuada em que a teoria e a prática não sejam consideradas elementos indissociáveis, não possibilita uma reflexão-crítica transformadora sobre sua ação, seu trabalho e as circunstâncias sociais e históricas de sua prática.
Marcelo Alexandre dos Santos Universidade Federal de São Carlos	QUANDO OS ALUNOS JÁ SÃO PROFESSORES: RESENTIMENTO, TEORIA E PRÁTICA NA EXPERIÊNCIA DO PARFOR SÃO CARLOS	2017	Tese	Formação; Semiformação. Ressentimento. Tabus. Teoria e Prática	O presente trabalho consiste em um estudo sobre a relação professor-aluno quando os alunos já são professores. Analisa-se as especificidades dessa relação a partir de dois elementos fundamentais, a saber: a dinâmica do ressentimento entre alunos e professores e os tabus acerca do magistério, relacionados ao problema da aversão à profissão docente.	Os resultados alcançados demonstram que o fato de o aluno já ser professor, no caso singular estudado, modifica diversos aspectos da relação professor-aluno. Essa modificação está atrelada, entre outros elementos, à dissociação entre teoria e prática que, nessas circunstâncias, fundamentam a aversão à profissão docente. Pode contribuir para o desenvolvimento de ações que efetivamente possam superar as determinações objetivas e subjetivas que reproduzem constantemente o ressentimento, os tabus e a semiformação que pairam sobre o magistério.
Elenice Botelho Antunes	Contribuições do Pibid: Autorregulação da	2016	Dissertação	Pibid/Humanidades II;	Os estudos sobre a formação de professores na perspectiva do construto da	O sentimento de confiança e de autonomia para resolução de

Universidade Federal de Pelotas	aprendizagem e formação autônoma em foco			Autorregulação da Aprendizagem; Formação Docente; Autonomia; Ensino	Autorregulação da Aprendizagem constituem a base de investigação na qual se insere esta pesquisa qualitativa, do tipo estudo de casos múltiplos, que teve como objetivo geral investigar o que revelaram as egressas do curso de Letras e participantes do Pibid/Humanidades II, sobre as aprendizagens e sobre a atuação autônoma, tendo como base teórica e prática os pressupostos da autorregulação da aprendizagem.	situações-problema, o investimento no estudo de atividades interdisciplinares e de trabalhos colaborativos, a observação dos diferentes comportamentos e contextos nos quais estão inseridos os alunos, também são fatores mencionados pelas três participantes como aprendizados importantes adquiridos com o Pibid.
Michele Martelet Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	O programa de bolsa de iniciação à docência (PIBID) e a qualidade para a formação continuada de professores	2015	Dissertação	Educação - Brasil Ensino Superior Educação - Qualidade Educação Continuada	O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID constitui-se como uma possibilidade dentro do campo das políticas públicas para a formação de professores com a finalidade de apoiar a iniciação à docência de estudantes de licenciatura plena das instituições de Educação Superior, visando aprimorar a formação dos docentes, valorizar o magistério e contribuir para a elevação do padrão de qualidade da Educação Básica.	Na prática, o PIBID busca estabelecer relações com o contexto educativo e no lócus do Ensino Superior, na busca pelo atendimento aos desafios e as necessidades formativas dos professores. Essas percepções apoiam-se na validade dos indicadores de qualidade para a Formação Continuada de Professores no que tange o PIBID e sua relação com a Formação Continuada, entre a teoria e prática docente, a Interatividade e aspectos formativos institucionais, a pesquisa e a diversidade.
Hilda Maria Martins Bandeira Fundação Universidade Federal do Piauí	Necessidades formativas de professores iniciantes na produção da práxis: realidade e possibilidades	2014	Tese	Necessidades formativas. Professor iniciante. Práxis.	A proposição deste estudo é de que as necessidades formativas compartilhadas por meio da colaboração e da reflexão crítica possibilitam ao professor iniciante desenvolver práxis. Tem como questão norteadora: Qual a relação entre as necessidades formativas de professores iniciantes e o desenvolvimento da práxis?	O estudo interpretou necessidades formativas a partir de indicadores: teoria e prática, planejamento, condições de trabalho e compartilhamento; compreendeu as condições objetivas e subjetivas do ser e do estar professor iniciante, destacando travessia e entrada na docência; analisou e relacionou o planejado e o concretamente realizado na possibilidade de produção da práxis. Os resultados focalizam a importância de referenciais colaborativos críticos com professores iniciantes, não iniciados (discente da graduação), e também para formadores na compreensão das

						necessidades e no desenvolvimento da práxis.
--	--	--	--	--	--	--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de pesquisas realizadas no Banco de Teses da Capes (<https://catalogodeteses.capes.gov.br/>)

Quadro 4 - Banco de Teses da Capes - Descritor: Estágio curricular supervisionado

Autor/IES	Título	Ano	Tipo	Palavras-chave	Resumo	Principal conclusão
Maria do Socorro da Silva de Jesus Universidade Católica de Brasília	O PAPEL DO ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO PARA O DOCENTE DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM ESTÁGIO PROBATÓRIO	2018	Dissertação	Formação Continuada; Novo Docente; Estágio Probatório; Acompanhamento Pedagógico	Esta pesquisa, de caráter qualitativo, teve sua origem entrelaçada na história de vida da autora e nas suas reflexões educacionais em que apresenta estudo em cinco escolas públicas de Valparaíso de Goiás (GO), tendo como objetivo investigar a relevância do acompanhamento pedagógico para professores em início de carreira.	Os gestores apesar de terem consciência das necessidades e dificuldades docentes, não viabilizam ações que mudem tal realidade. Quanto aos docentes, estes não são acolhidos como imaginavam; sofrem críticas por não serem experientes; precisam do coordenador pedagógico auxiliando-os em suas necessidades e dificuldades pedagógicas de forma abrangente.
Maria Goreti da Silva Sousa Fundação Universidade Federal do Piauí	ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO E A CONSTRUÇÃO E (RE) CONSTRUÇÃO DE SABERES DOCENTES: trajetórias narradas no contexto da formação inicial de professores	2016	Tese	Formação de professores. Estágio curricular supervisionado. Saberes docentes. Narrativas.	Esta pesquisa supõe que o estágio curricular supervisionado oportuniza a construção e a reconstrução de saberes docentes no contexto da formação inicial de professores no curso de Pedagogia e que esse contexto de formação constitui-se espaço de construção de saberes profissionais, realizado pelo discente, por meio de sua atuação em situações reais de trabalho, defende a tese de que o estágio curricular supervisionado na formação inicial de professores, oportuniza a construção e (re)construção de saberes da profissão docente.	As constatações enunciam que sejam repensadas as relações que se estabelecem nos diferentes espaços educativos de atuação desse profissional em formação, haja vista que o pedagogo tem no contexto atual um leque de opções para desenvolver sua prática educativa e o curso de Pedagogia ainda não consegue abarcar, concretamente, essas dimensões formativas sejam por questões administrativas e/ou pedagógicas.
Maria do Socorro Soares Universidade Federal do Rio de Janeiro	Estágio Curricular Supervisionado no Curso de Pedagogia da UFPI: tessituras da relação teoria e prática na formação de professores	2016	Tese	Formação de professores. Curso de Pedagogia. Estágio Supervisionado. Relação teoria e	A presente pesquisa buscou investigar o modo de estruturação e de desenvolvimento do Estágio Curricular supervisionado no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí/UFPI, no contexto de implementação de novas normas de regulamentação deste na instituição, com foco na articulação das	Os dados da pesquisa revelam a influência de importantes mecanismos de dispersão (Santos, 1989) no modo como apresenta-se estruturada a prática do estágio curricular supervisionado no Curso de Pedagogia pesquisado; a predominância de concepções de

				prática. Normatização.	dimensões teórico-prática na formação de professores, orientada pelos seguintes objetivos específicos: conhecer as concepções de estágio curricular supervisionado declaradas por sujeitos responsáveis pela definição das normas de regulamentação do Estágio na UFPI e por professores orientadores e supervisores dessa prática na UFPI e nas escolas campo de estágio, respectivamente; analisar a relação entre o instituído na legislação, normas e regulamentos, sobre a prática do estágio curricular e o modo de realização deste no Curso de Pedagogia do Campus Ministro Petrônio Portela UFPI/Teresina.	Estágio teoricamente alinhadas à prática como espaço de reflexão sobre a docência e que favorece a identificação ou não do estagiário com a profissão professor/Pedagogo. Revelam ainda a presença de elementos mobilizadores de revisão da prática do estágio no processo de implantação da resolução 177/2012, do CEPEX-UFPI, referenciados na ampla experiência acumulada com o desenvolvimento desse componente curricular no curso.
Talita da Silva Campelo Universidade Federal do Rio de Janeiro	ATUAÇÃO DE PROFESSORES SUPERVISORES DO PIBID NA FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS docentes: diferenciais da parceria Universidade - Escola Básica	2016	Dissertação	Formação de professores; Pedagogos docentes; PIBID, Parceria universidade-escola básica; Professor supervisor da escola básica	O presente trabalho tem como foco os diferenciais da parceria universidade - escola básica para a formação inicial de pedagogos docentes no contexto do PIBID UFRJ Pedagogia (anos iniciais do Ensino Fundamental). Cuida de analisar as ações desenvolvidas nesse projeto, adotando como foco investigativo as intervenções e mediações das professoras supervisoras das escolas parceiras.	Os resultados indicam que a atuação das professoras supervisoras se manifesta através de estimular a prática, a observação, encorajar a autonomia, compartilhar experiências, instigar a reflexão e estimular conexões teórico-práticas. Quanto à aprendizagem da docência pelos licenciandos, identificamos que a ação das professoras supervisoras tem como consequência a familiaridade com as especificidades do ofício, o favorecimento da relação teoria e prática e o desenvolvimento de uma postura investigativa.
Jacicleide Ferreira Targino da Cruz Universidade Federal do Rio Grande do Norte	O ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO CONTEXTO DE FORMAÇÃO DOCENTE ESPECÍFICA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: o que dizem os formandos sobre suas aprendizagens?	2014	Tese	Educação Infantil; Formação de Professores; Estágio Supervisionado.	O estudo foi realizado partindo do princípio de que a construção de saberes docentes é um processo de apropriação de práticas culturais social e simbolicamente mediado em interações que ocorrem nos contextos formativos; e o Estágio Supervisionado pode constituir-se como espaço de articulação e ampliação de saberes teóricos e práticos relacionados às especificidades da Educação Infantil.	Destacou-se que o Estágio configura-se como um dos contextos primordiais de formação do professor em sua etapa inicial – onde os Estagiários constroem aprendizagens em interação com os outros agentes do processo (Professor Supervisor, Professor Colaborador, Colegas do grupo e com as Crianças) e em articulação com outros componentes curriculares vivenciados no Curso. Essas interações permitem que os Estagiários-graduandos desenvolvam

						procedimentos e atitudes de reflexão sobre o que sabem, o que fizeram e possam vir a fazer.
Simone Reis Palermo Machado de Araujo Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Rio Claro)	Acolhimento no estágio: entre modelos e possibilidades de formação docente	2014	Dissertação	Estágio supervisionado – acolhimento no estágio - formação de professores - formadores de professores – formadores de campo	Esta pesquisa focaliza o modo como professores em exercício percebem sua atuação ao receberem estagiários da licenciatura em suas classes. Busca identificar, também, o valor autoformativo por eles conferido a essa sua experiência na formação docente.	Os resultados da investigação revelam que as professoras focalizadas optaram por acolher suas estagiárias (e não apenas recebê-las), considerando suas necessidades formativas e incluindo-as entre suas atividades cotidianas. As professoras focalizadas consideram que desempenham um papel formativo na dinâmica do estágio, identificando com isso um lugar para os professores na formação de seus pares e apontando, assim, para uma concepção da docência próxima ao modelo profissional.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de pesquisas realizadas no Banco de Teses da Capes (<https://catalogodeteses.capes.gov.br/>)

APÊNDICE II – CARTA À SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE SÃO VICENTE

Santos, 18 de maio de 2019

À

Prefeitura Municipal de São Vicente
a/c Secretaria da Educação

Prezados(as) Senhores(as)

Sou professora e aluna da Universidade Católica de Santos e me dirijo a essa Secretaria como doutoranda do programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação, desenvolvendo a seguinte tese: FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UNIDADE TEORIA E PRÁTICA NO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA (PRP/CAPES).

Como escolhas para o campo de pesquisa, solicito autorização dessa secretaria para que minha pesquisa possa ser desenvolvida nas seguintes escolas do município de São Vicente:

Escola Campo 1
[REDACTED]

Escola Campo 2
[REDACTED]

Escola Campo 3
[REDACTED]

Escola Campo 4
[REDACTED]

A pesquisa, de base qualitativa, visa tratar do tema da Formação de Professores e investigar as contribuições do recente Programa de Residência Pedagógica (PRP/Capes) para uma formação de qualidade de futuros professores, além de compreender a relação entre escola-campo (de educação básica) e a

universidade no processo de formação. A investigação envolverá docentes e estudantes de cursos de Licenciatura da IBS.

Serão convidados a participar da pesquisa a coordenadora institucional do Projeto de Residência Pedagógica (PRP), os coordenadores dos cursos de licenciatura envolvidos no PRP, os coordenadores dos subprojetos que integram o PRP, chamados de docentes orientadores, os licenciandos participantes do projeto, denominados residentes e os professores das escolas-campo (escolas públicas que recebem os residentes), que são os professores preceptores, motivo pelo qual solicito especial atenção e aprovação dessa secretaria haja vista essas escolas já terem aderido ao citado programa. Ressalto que as escolas aparecerão de forma anônima na demonstração dos resultados, bem como todos os envolvidos na pesquisa.

Aguardo parecer dessa Secretaria, na certeza de que o terei aprovado e, caso haja interesse, comprometo-me a enviar os resultados das pesquisas assim que concluídos.

Atenciosamente

Profa. Valdilene Zanette Nunes
CPF 108405888-01

APÊNDICE III – CARTA À INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR

Santos, 09 de abril de 2019

Ao prezado senhor

Diretor da IBS

Sou professora e aluna da Universidade Católica de Santos e me dirijo a essa Instituição de Ensino Superior como doutoranda do programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação, desenvolvendo a seguinte tese: FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UNIDADE TEORIA E PRÁTICA NO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA (PRP/CAPES).

Como escolhas para o campo de pesquisa, solicito sua autorização para que minha pesquisa possa ser desenvolvida na IES.

A pesquisa, de base qualitativa, visa tratar do tema da Formação de Professores e investigar as contribuições do recente Programa de Residência Pedagógica (PRP/Capes) para uma formação de qualidade de futuros professores, além de compreender a relação entre escola-campo (de educação básica) e a universidade no processo de formação, buscando verificar se há contribuições significativas para a unidade teoria e prática (com professores dos cursos de licenciatura) e nas escolas-campo (com os estudantes/Residentes e professores). A investigação envolverá docentes e estudantes de cursos de Licenciatura da IBS

Por isso, há necessidade de autorização para que eu possa ter acesso às informações referentes à documentação relativa ao Programa de Residência Pedagógica.

Serão convidados a participar da pesquisa o Coordenador Institucional do Projeto de Residência Pedagógica (PRP), os Coordenadores dos cursos de licenciatura envolvidos no PRP, os Coordenadores dos subprojetos que integram o PRP, chamados de docentes orientadores, os licenciandos participantes do projeto, denominados residentes e os professores das escolas-campo (escolas públicas que recebem os residentes), que são os professores preceptores, motivo pelo qual solicito especial atenção e aprovação dessa solicitação. Ressalto que a Instituição aparecerá

de forma anônima na demonstração dos resultados, bem como todos os envolvidos na pesquisa.

Aguardo parecer dessa Instituição, na certeza de que o terei aprovado e, caso haja interesse, comprometo-me a enviar os resultados das pesquisas assim que concluídos.

Atenciosamente,

Valdilene Zanette Nunes

CPF 108.405.888-01

APÊNDICE IV – TCLE – COORDENADOR INSTITUCIONAL



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) – COORDENADOR INSTITUCIONAL

Eu, Valdilene Zanette Nunes, estudante regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação – nível Doutorado em Educação (PPGE) – *stricto sensu* – da Universidade Católica de Santos (UNISANTOS), na linha de pesquisa Formação e Profissionalização Docente, desenvolvo a pesquisa intitulada FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UNIDADE TEORIA E PRÁTICA NO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA (PRP/CAPES), sob a orientação da Professora Dra. Marineide de Oliveira Gomes, estou fazendo um convite a você, professor Coordenador Institucional do Programa de Residência Pedagógica responsável pela condução do Programa na IBS, para ser voluntário neste estudo.

A pesquisa, de base qualitativa, visa tratar do tema da Formação de Professores e investigar as contribuições do recente Programa de Residência Pedagógica (PRP/Capes) para uma formação de qualidade de futuros professores, além de compreender a relação entre escola-campo (de educação básica) e a universidade no processo de formação. Tem como objetivo analisar as contribuições para a unidade entre teoria e prática na formação na Universidade (com professores dos cursos de licenciatura) e nas escolas-campo de educação básica, no processo de implantação do PRP em uma Instituição de Ensino Superior (IES) na região da Baixada Santista (SP).

Não há previsão de riscos, pois os dados serão sigilosos e o nome do voluntário não será divulgado. Nesse caso os sujeitos da pesquisa serão tratados como “Coordenador institucional”, sem identificação de pessoa e espaço de atuação.

Durante todo o período da pesquisa você tem o direito de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento, bastando para isso entrar em contato, com a pesquisadora ou com o Conselho de Ética em Pesquisa da Universidade Católica de Santos – UNISANTOS/SP em que o projeto em questão está registrado.

Você tem garantido o seu direito de não aceitar participar ou de retirar sua permissão, a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo ou retaliação, pela sua decisão de participação voluntária.

As informações desta pesquisa serão confidenciais, e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação. Serão também utilizadas imagens como fotografia e filmagens que permitirão um maior controle dos dados pesquisados.

Desde já agradeço pela colaboração e participação na pesquisa e reitero que estou à disposição para esclarecimentos.

Santos, ____ de _____ de 2019.

A seguir estão os meios de contato, da pesquisadora, da orientadora e do Comitê de Ética em Pesquisa que regulamenta a pesquisa para qualquer dúvida e/ou reclamação quanto aos aspectos éticos da pesquisa.

Pesquisadora:

Valdilene Zanette Nunes

RG: 20.235.407-6

Telefone para contato: (13) 997748907

E-mail: valzanette@unisantos.br

Orientadora da Pesquisa:

Professora Dra. Marineide de Oliveira Gomes

Endereço: UNISANTOS - Av. Conselheiro Nébias, 300, Vila Mathias, Santos

E-mail: marineide.gomes@unisantos.br

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Católica de Santos

Av. Conselheiro Nébias, 300 - Vila Mathias. Campus D. Idílio José Soares, Prédio Administrativo, sala 202.

Telefone: (13) 3205-5555 ramal 1254.

E-mail: comet@unisantos.br

AUTORIZAÇÃO

Pelo presente documento, eu, _____
 _____ (voluntário/a),
 _____ (nacionalidade), _____
 (estado civil), _____ (profissão),
 _____ (tipo e número documento legal),
 residente e domiciliado em _____
 _____,

após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com a pesquisadora responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, acredito estar suficientemente informado(a), ficando claro para mim que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido(a), dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade e esclarecimentos sempre que desejar. Diante do exposto expresso minha concordância de espontânea vontade em participar deste estudo.

Nesse caso, autorizo o uso de recursos audiovisuais relativos ao trabalho de campo da pesquisa no período de abril de 2019 a agosto de 2021.

Fica, pois, VALDILENE ZANETTE NUNES, plenamente autorizada a utilizar o referido material de pesquisa, no todo ou em parte, editado ou integral, bem como mantê-lo como arquivo para consulta de terceiros, no Brasil e/ou exterior, ficando vinculado o controle à pesquisadora e à Universidade Católica de Santos, que têm a guarda da mesma, sem restrição de prazos.

Sendo essa a forma legítima e eficaz que representa legalmente os nossos interesses, assinam o presente documento em duas vias de igual teor e para um só efeito.

Santos, ____ de _____ de 2019.

Cedente:

RG: _____

Pesquisadora: Valdilene Zanette Nunes

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO

Eu, _____,
RG: _____, declaro que recebi informações sobre os
objetivos da pesquisa e sobre minha participação. Em vista das condições
apresentadas, concordo em participar da pesquisa.

Santos, ____ de _____ de 2019.

Assinatura do pesquisador: _____

Assinatura do participante: _____

APÊNDICE V – TCLE – DOCENTE ORIENTADOR DO SUBPROJETO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) – DOCENTE ORIENTADOR DO SUBPROJETO

Eu, Valdilene Zanette Nunes, estudante regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação – nível Doutorado em Educação (PPGE) – *stricto sensu* – da Universidade Católica de Santos (UNISANTOS), na linha de pesquisa Formação e Profissionalização Docente, desenvolvo a pesquisa intitulada FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UNIDADE TEORIA E PRÁTICA NO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA (PRP/CAPES), sob a orientação da Professora Dra. Marineide de Oliveira Gomes, estou fazendo um convite a você, Professor(a) Orientador(a) do Subprojeto do Programa de Residência Pedagógica na IBS, para ser voluntário(a) neste estudo.

A pesquisa, de base qualitativa, visa tratar do tema da Formação de Professores e investigar as contribuições do recente Programa de Residência Pedagógica (PRP/Capes) para uma formação de qualidade de futuros professores, além de compreender a relação entre escola-campo (de educação básica) e a universidade no processo de formação. Tem como objetivo analisar as contribuições para a unidade entre teoria e prática na formação na Universidade (com professores dos cursos de licenciatura) e nas escolas-campo de educação básica, no processo de implantação do PRP em uma Instituição de Ensino Superior (IES) na região da Baixada Santista (SP).

Não há previsão de riscos, pois os dados serão sigilosos e o nome do voluntário não será divulgado. Nesse caso os sujeitos da pesquisa serão tratados como “Orientador do Subprojeto 1” e “Orientador do Subprojeto 2”, sem identificação de pessoa e espaço de atuação.

Durante todo o período da pesquisa você tem o direito de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento, bastando para isso entrar em contato, com a pesquisadora ou com o Conselho de Ética em Pesquisa da Universidade Católica de Santos – UNISANTOS/SP em que o projeto em questão está registrado.

Você tem garantido o seu direito de não aceitar participar ou de retirar sua permissão, a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo ou retaliação, pela sua decisão de participação voluntária.

As informações desta pesquisa serão confidenciais, e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação. Serão também utilizadas imagens como fotografia e filmagens que permitirão um maior controle dos dados pesquisados.

Desde já agradeço pela colaboração e participação na pesquisa e reitero que estou à disposição para esclarecimentos.

Santos, ____ de _____ de 2019.

A seguir estão os meios de contato, da pesquisadora, da orientadora e do Comitê de Ética em Pesquisa que regulamenta a pesquisa para qualquer dúvida e/ou reclamação quanto aos aspectos éticos da pesquisa.

Pesquisadora:

Valdilene Zanette Nunes

RG: 20.235.407-6

Telefone para contato: (13) 997748907

E-mail: valzanette@unisantos.br

Orientadora da Pesquisa:

Professora Dra. Marineide de Oliveira Gomes

Endereço: UNISANTOS - Av. Conselheiro Nébias, 300, Vila Mathias, Santos

E-mail: marineide.gomes@unisantos.br

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Católica de Santos

Av. Conselheiro Nébias, 300 - Vila Mathias. Campus D. Idílio José Soares, Prédio Administrativo, sala 202.

Telefone: (13) 3205-5555 ramal 1254.

E-mail: comet@unisantos.br

AUTORIZAÇÃO

Pelo presente documento, eu, _____
 _____ (voluntário/a),
 _____ (nacionalidade), _____
 (estado civil), _____ (profissão),
 _____ (tipo e número documento legal),
 residente e domiciliado em _____
 _____,

após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com a pesquisadora responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, acredito estar suficientemente informado(a), ficando claro para mim que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido(a), dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade e esclarecimentos sempre que desejar. Diante do exposto expresso minha concordância de espontânea vontade em participar deste estudo.

Nesse caso, autorizo o uso de recursos audiovisuais relativos ao trabalho de campo da pesquisa no período de abril de 2019 a agosto de 2021.

Fica, pois, VALDILENE ZANETTE NUNES, plenamente autorizada a utilizar o referido material de pesquisa, no todo ou em parte, editado ou integral, bem como mantê-lo como arquivo para consulta de terceiros, no Brasil e/ou exterior, ficando vinculado o controle à pesquisadora e à Universidade Católica de Santos, que têm a guarda da mesma, sem restrição de prazos.

Sendo essa a forma legítima e eficaz que representa legalmente os nossos interesses, assinam o presente documento em duas vias de igual teor e para um só efeito.

São Vicente, ____ de _____ de 2019.

Cedente:

RG: _____

Pesquisadora: Valdilene Zanette Nunes

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO

Eu, _____,
RG: _____, declaro que recebi informações sobre os
objetivos da pesquisa e sobre minha participação. Em vista das condições
apresentadas, concordo em participar da pesquisa.

Santos, ____ de _____ de 2019.

Assinatura do pesquisador: _____

Assinatura do participante: _____

APÊNDICE VI – TCLE – PROFESSOR/COORDENADOR DOS CURSOS DE LICENCIATURA



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) – PROFESSOR/COORDENADOR DOS CURSOS DE LICENCIATURA

Eu, Valdilene Zanette Nunes, estudante regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação – nível Doutorado em Educação (PPGE) – *stricto sensu* – da Universidade Católica de Santos (UNISANTOS), na linha de pesquisa Formação e Profissionalização Docente, desenvolvo a pesquisa intitulada FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UNIDADE TEORIA E PRÁTICA NO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA (PRP/CAPES), sob a orientação da Professora Dra. Marineide de Oliveira Gomes, estou fazendo um convite a você, Professor(a) dos cursos de licenciatura envolvidos no Programa de Residência Pedagógica na IBS, para ser voluntário(a) neste estudo.

A pesquisa, de base qualitativa, visa tratar do tema da Formação de Professores e investigar as contribuições do recente Programa de Residência Pedagógica (PRP/Capes) para uma formação de qualidade de futuros professores, além de compreender a relação entre escola-campo (de educação básica) e a universidade no processo de formação. Tem como objetivo analisar as contribuições para a unidade entre teoria e prática na formação na Universidade (com professores dos cursos de licenciatura) e nas escolas-campo de educação básica, no processo de implantação do PRP em uma Instituição de Ensino Superior (IES) na região da Baixada Santista (SP).

Não há previsão de riscos, pois os dados serão sigilosos e o nome do voluntário não será divulgado. Nesse caso os sujeitos da pesquisa serão tratados como “Professor 1” e “Professor 2”, “Coordenador 1”, “Coordenador 2” e assim sucessivamente, sem identificação de pessoa e espaço de atuação.

Durante todo o período da pesquisa você tem o direito de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento, bastando para isso entrar em contato, com a pesquisadora ou com o Conselho de Ética em Pesquisa da Universidade Católica de Santos – UNISANTOS/SP em que o projeto em questão está registrado.

Você tem garantido o seu direito de não aceitar participar ou de retirar sua permissão, a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo ou retaliação, pela sua decisão de participação voluntária.

As informações desta pesquisa serão confidenciais, e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação. Serão também utilizadas imagens como fotografia e filmagens que permitirão um maior controle dos dados pesquisados.

Desde já agradeço pela colaboração e participação na pesquisa e reitero que estou à disposição para esclarecimentos.

Santos, ____ de _____ de 2019.

A seguir estão os meios de contato, da pesquisadora, da orientadora e do Comitê de Ética em Pesquisa que regulamenta a pesquisa para qualquer dúvida e/ou reclamação quanto aos aspectos éticos da pesquisa.

Pesquisadora:

Valdilene Zanette Nunes

RG: 20.235.407-6

Telefone para contato: (13) 997748907

E-mail: valzanette@unisantos.br

Orientadora da Pesquisa:

Professora Dra. Marineide de Oliveira Gomes

Endereço: UNISANTOS - Av. Conselheiro Nébias, 300, Vila Mathias, Santos

E-mail: marineide.gomes@unisantos.br

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Católica de Santos

Av. Conselheiro Nébias, 300 - Vila Mathias. Campus D. Idílio José Soares, Prédio Administrativo, sala 202.

Telefone: (13) 3205-5555 ramal 1254.

E-mail: comet@unisantos.br

AUTORIZAÇÃO

Pelo presente documento, eu, _____
 _____ (voluntário/a),
 _____ (nacionalidade), _____
 (estado civil), _____ (profissão),
 _____ (tipo e número documento legal),
 residente e domiciliado em _____
 _____,

após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com a pesquisadora responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, acredito estar suficientemente informado(a), ficando claro para mim que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido(a), dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade e esclarecimentos sempre que desejar. Diante do exposto expresso minha concordância de espontânea vontade em participar deste estudo.

Nesse caso, autorizo o uso de recursos audiovisuais relativos ao trabalho de campo da pesquisa no período de abril de 2019 a agosto de 2021.

Fica, pois, VALDILENE ZANETTE NUNES, plenamente autorizada a utilizar o referido material de pesquisa, no todo ou em parte, editado ou integral, bem como mantê-lo como arquivo para consulta de terceiros, no Brasil e/ou exterior, ficando vinculado o controle à pesquisadora e à Universidade Católica de Santos, que têm a guarda da mesma, sem restrição de prazos.

Sendo essa a forma legítima e eficaz que representa legalmente os nossos interesses, assinam o presente documento em duas vias de igual teor e para um só efeito.

São Vicente, ____ de _____ de 2019.

Cedente:

RG: _____

Pesquisadora: Valdilene Zanette Nunes

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO

Eu,

_____,
RG: _____, declaro que recebi informações sobre os
objetivos da pesquisa e sobre minha participação. Em vista das condições
apresentadas, concordo em participar da pesquisa.

Santos, ____ de _____ de 2019.

Assinatura do pesquisador: _____

Assinatura do participante: _____

APÊNDICE VII – TCLE – ESTUDANTE RESIDENTE



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) – ESTUDANTE RESIDENTE

Eu, Valdilene Zanette Nunes, estudante regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação – nível Doutorado em Educação (PPGE) – *stricto sensu* – da Universidade Católica de Santos (UNISANTOS), na linha de pesquisa Formação e Profissionalização Docente, desenvolvo a pesquisa intitulada FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UNIDADE TEORIA E PRÁTICA NO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA (PRP/CAPES), sob a orientação da Professora Dra. Marineide de Oliveira Gomes, estou fazendo um convite a você, estudante de curso de licenciatura da IBS que participa do Programa de Residência Pedagógica, para ser voluntário neste estudo.

A pesquisa, de base qualitativa, visa tratar do tema da Formação de Professores e investigar as contribuições do recente Programa de Residência Pedagógica (PRP/Capes) para uma formação de qualidade de futuros professores, além de compreender a relação entre escola-campo (de educação básica) e a universidade no processo de formação. Tem como objetivo analisar as contribuições para a unidade entre teoria e prática na formação na Universidade (com professores dos cursos de licenciatura) e nas escolas-campo de educação básica, no processo de implantação do PRP em uma Instituição de Ensino Superior (IES) na região da Baixada Santista (SP).

Não há previsão de riscos, pois os dados serão sigilosos e o nome do voluntário não será divulgado. Nesse caso os sujeitos da pesquisa serão tratados como “Residente 1”, “Residente 2” a assim sucessivamente, sem identificação de pessoa e espaço de atuação.

Durante todo o período da pesquisa você tem o direito de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento, bastando para isso entrar em contato, com a pesquisadora ou com o Conselho de Ética em Pesquisa da Universidade Católica de Santos – UNISANTOS/SP em que o projeto em questão está registrado.

Você tem garantido o seu direito de não aceitar participar ou de retirar sua permissão, a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo ou retaliação, pela sua decisão de participação voluntária.

As informações desta pesquisa serão confidenciais, e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação. Serão também utilizadas imagens como fotografia e filmagens que permitirão um maior controle dos dados pesquisados.

Desde já agradeço pela colaboração e participação na pesquisa e reitero que estou à disposição para esclarecimentos.

Este documento, emitido em duas vias, será assinado pelo pesquisador e por cada participante.

Santos, ____ de _____ de 2019.

A seguir estão os meios de contato, da pesquisadora, da orientadora e do Comitê de Ética em Pesquisa que regulamenta a pesquisa para qualquer dúvida e/ou reclamação quanto aos aspectos éticos da pesquisa.

Pesquisadora:

Valdilene Zanette Nunes

RG: 20.235.407-6

Telefone para contato: (13) 997748907

E-mail: valzanette@unisantos.br

Orientadora da Pesquisa:

Professora Dra. Marineide de Oliveira Gomes

Endereço: UNISANTOS - Av. Conselheiro Nébias, 300, Vila Mathias, Santos

E-mail: marineide.gomes@unisantos.br

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Católica de Santos

Av. Conselheiro Nébias, 300 - Vila Mathias. Campus D. Idílio José Soares, Prédio Administrativo, sala 202.

Telefone: (13) 3205-5555 ramal 1254.

E-mail: comet@unisantos.br

AUTORIZAÇÃO

Pelo presente documento, eu, _____
 _____ (voluntário/a),
 _____ (nacionalidade), _____
 (estado civil), _____ (profissão),
 _____ (tipo e número documento legal),
 residente e domiciliado em _____
 _____,

após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com a pesquisadora responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, acredito estar suficientemente informado(a), ficando claro para mim que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido(a), dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade e esclarecimentos sempre que desejar. Diante do exposto expresso minha concordância de espontânea vontade em participar deste estudo.

Nesse caso, autorizo o uso de recursos audiovisuais relativos ao trabalho de campo da pesquisa no período de abril de 2019 a agosto de 2021.

Fica, pois, VALDILENE ZANETTE NUNES, plenamente autorizada a utilizar o referido material de pesquisa, no todo ou em parte, editado ou integral, bem como mantê-lo como arquivo para consulta de terceiros, no Brasil e/ou exterior, ficando vinculado o controle à pesquisadora e à Universidade Católica de Santos, que têm a guarda da mesma, sem restrição de prazos.

Sendo essa a forma legítima e eficaz que representa legalmente os nossos interesses, assinam o presente documento em duas vias de igual teor e para um só efeito.

São Vicente, ____ de _____ de 2019.

Cedente:

RG: _____

Pesquisadora: Valdilene Zanette Nunes

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO

Eu, _____, RG:
_____, declaro que recebi informações sobre os
objetivos da pesquisa e sobre minha participação. Em vista das condições
apresentadas, concordo em participar da pesquisa.

Santos, ____ de _____ de 2019.

Assinatura do pesquisador: _____

Assinatura do participante: _____

APÊNDICE VIII – TCLE – PROFESSOR PRECEPTOR



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) – PROFESSOR PRECEPTOR

Eu, Valdilene Zanette Nunes, estudante regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação – nível Doutorado em Educação (PPGE) – *stricto sensu* – da Universidade Católica de Santos (UNISANTOS), na linha de pesquisa Formação e Profissionalização Docente, desenvolvo a pesquisa intitulada FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UNIDADE TEORIA E PRÁTICA NO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA (PRP/CAPES), sob a orientação da Professora Dra. Marineide de Oliveira Gomes, estou fazendo um convite a você, professor de Escola Municipal de São Vicente, que participa do Programa de Residência Pedagógica, recebendo estudantes de curso de licenciatura da IBS para ser voluntário neste estudo.

A pesquisa, de base qualitativa, visa tratar do tema da Formação de Professores e investigar as contribuições do recente Programa de Residência Pedagógica (PRP/Capes) para uma formação de qualidade de futuros professores, além de compreender a relação entre escola-campo (de educação básica) e a universidade no processo de formação. Tem como objetivo analisar as contribuições para a unidade entre teoria e prática na formação na Universidade (com professores dos cursos de licenciatura) e nas escolas-campo de educação básica, no processo de implantação do PRP em uma Instituição de Ensino Superior (IES) na região da Baixada Santista (SP).

Não há previsão de riscos, pois os dados serão sigilosos e o nome do voluntário não será divulgado. Nesse caso os sujeitos da pesquisa serão tratados como “Professor preceptor 1”, “Professor preceptor 2” a assim sucessivamente, sem identificação de pessoa e espaço de atuação.

Durante todo o período da pesquisa você tem o direito de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento, bastando para isso entrar em contato, com a pesquisadora ou com o Conselho de Ética em Pesquisa da Universidade Católica de Santos – UNISANTOS/SP em que o projeto em questão está registrado.

Você tem garantido o seu direito de não aceitar participar ou de retirar sua permissão, a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo ou retaliação, pela sua decisão de participação voluntária.

As informações desta pesquisa serão confidenciais, e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação. Serão também utilizadas imagens como fotografia e filmagens que permitirão um maior controle dos dados pesquisados.

Desde já agradeço pela colaboração e participação na pesquisa e reitero que estou à disposição para esclarecimentos.

Santos, ____ de _____ de 2019.

A seguir estão os meios de contato, da pesquisadora, da orientadora e do Comitê de Ética em Pesquisa que regulamenta a pesquisa para qualquer dúvida e/ou reclamação quanto aos aspectos éticos da pesquisa.

Pesquisadora:

Valdilene Zanette Nunes

RG: 20.235.407-6

Telefone para contato: (13) 997748907

E-mail: valzanette@unisantos.br

Orientadora da Pesquisa:

Professora Dra. Marineide de Oliveira Gomes

Endereço: UNISANTOS - Av. Conselheiro Nébias, 300, Vila Mathias, Santos

E-mail: marineide.gomes@unisantos.br

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Católica de Santos

Av. Conselheiro Nébias, 300 - Vila Mathias. Campus D. Idílio José Soares, Prédio Administrativo, sala 202.

Telefone: (13) 3205-5555 ramal 1254.

E-mail: comet@unisantos.br

AUTORIZAÇÃO

Pelo presente documento, eu, _____
 _____ (voluntário/a),
 _____ (nacionalidade), _____
 (estado civil), _____ (profissão),
 _____ (tipo e número documento legal),
 residente e domiciliado em _____

_____, após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com a pesquisadora responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, acredito estar suficientemente informado(a), ficando claro para mim que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido(a), dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade e esclarecimentos sempre que desejar. Diante do exposto expresse minha concordância de espontânea vontade em participar deste estudo.

Nesse caso, autorizo o uso de recursos audiovisuais relativos ao trabalho de campo da pesquisa no período de abril de 2019 a agosto de 2021.

Fica, pois, VALDILENE ZANETTE NUNES, plenamente autorizada a utilizar o referido material de pesquisa, no todo ou em parte, editado ou integral, bem como mantê-lo como arquivo para consulta de terceiros, no Brasil e/ou exterior, ficando vinculado o controle à pesquisadora e à Universidade Católica de Santos, que têm a guarda da mesma, sem restrição de prazos.

Sendo essa a forma legítima e eficaz que representa legalmente os nossos interesses, assinam o presente documento em duas vias de igual teor e para um só efeito.

São Vicente, ____ de _____ de 2019.

Cedente:

RG: _____

Pesquisadora: Valdilene Zanette Nunes

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO

Eu, _____,
RG: _____, declaro que recebi informações sobre os
objetivos da pesquisa e sobre minha participação. Em vista das condições
apresentadas, concordo em participar da pesquisa.

Santos, ____ de _____ de 2019.

Assinatura do pesquisador: _____

Assinatura do participante: _____

APÊNDICE IX – CARTA ENVIADA À ESCOLA-CAMPO 1

Santos, 03 de maio de 2019

À

Escola Campo 1

a/c Direção

Prezada Professora,

Sou professora e aluna da Universidade Católica de Santos e me dirijo a essa Escola Municipal, depois de ter autorização da Secretaria de Educação de São Vicente, como doutoranda do programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação, desenvolvendo a seguinte tese: FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UNIDADE TEORIA E PRÁTICA NO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA (PRP/CAPES), sob a orientação da Professora Dra. Marineide de Oliveira Gomes.

Como escolha para o campo de pesquisa, solicito autorização para que minha pesquisa possa ser desenvolvida na Escola Campo 1, no município de São Vicente, que está sob sua responsabilidade.

A pesquisa, de base qualitativa, visa tratar do tema da Formação de Professores e investigar as contribuições do recente Programa de Residência Pedagógica (PRP/Capes) para uma formação de qualidade de futuros professores, além de compreender a relação entre escola-campo (de educação básica) e a universidade no processo de formação, buscando verificar se há contribuições significativas para a unidade teoria e prática (com professores dos cursos de licenciatura) e nas escolas-campo (com os estudantes/Residentes e professores

Serão convidados a participar da pesquisa o coordenador institucional do Projeto de Residência Pedagógica (PRP), os coordenadores e alguns professores dos cursos de licenciatura envolvidos no PRP, os coordenadores dos subprojetos que integram o PRP, chamados de docentes orientadores, os licenciandos participantes do projeto, denominados residentes e alguns licenciandos não participantes do

programa, os professores das escolas-campo (escolas públicas que recebem os residentes), que são os professores preceptores e, eventualmente, professores que não participem do programa, motivo pelo qual solicito sua especial atenção e aprovação, uma vez que a Escola Campo 1 é uma das participantes do citado programa. Ressalto que a escola aparecerá de forma anônima na demonstração dos resultados, bem como todos os envolvidos na pesquisa.

Aguardo parecer dessa Escola, na certeza de que o terei aprovado e, caso haja interesse, comprometo-me a enviar os resultados das pesquisas assim que concluídos.

Atenciosamente,

Valdilene Zanette Nunes

CPF 108405888-01

A seguir estão os meios de contato, da pesquisadora e da orientadora para qualquer dúvida quanto à pesquisa.

Pesquisadora:

Valdilene Zanette Nunes

RG: 20.235.407-6

Telefone para contato: (13) 997748907

E-mail: valzanette@unisantos.br

Orientadora da Pesquisa:

Professora Dra. Marineide de Oliveira Gomes

Endereço: UNISANTOS - Av. Conselheiro Nébias, 300, Vila Mathias, Santos

E-mail: marineide.gomes@unisantos.br

APÊNDICE X – CARTA ENVIADA À ESCOLA-CAMPO 2



Santos, 03 de maio de 2019

À
Escola Campo 2
a/c Direção

Prezada Professora,

Sou professora e aluna da Universidade Católica de Santos e me dirijo a essa Escola Municipal, depois de ter autorização da Secretaria de Educação de São Vicente, como doutoranda do programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação, desenvolvendo a seguinte tese: FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UNIDADE TEORIA E PRÁTICA NO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA (PRP/CAPES), sob a orientação da Professora Dra. Marineide de Oliveira Gomes.

Como escolha para o campo de pesquisa, solicito autorização para que minha pesquisa possa ser desenvolvida na Escola Campo 2, no município de São Vicente, que está sob sua responsabilidade.

A pesquisa, de base qualitativa, visa tratar do tema da Formação de Professores e investigar as contribuições do recente Programa de Residência Pedagógica (PRP/Capes) para uma formação de qualidade de futuros professores, além de compreender a relação entre escola-campo (de educação básica) e a universidade no processo de formação, buscando verificar se há contribuições significativas para a unidade teoria e prática (com professores dos cursos de licenciatura) e nas escolas-campo (com os estudantes/Residentes e professores

Serão convidados a participar da pesquisa o coordenador institucional do Projeto de Residência Pedagógica (PRP), os coordenadores e alguns professores dos cursos de licenciatura envolvidos no PRP, os coordenadores dos subprojetos que integram o PRP, chamados de docentes orientadores, os licenciandos participantes do projeto, denominados residentes e alguns licenciandos não participantes do programa, os professores das escolas-campo (escolas públicas que recebem os

residentes), que são os professores preceptores e, eventualmente, professores que não participem do programa, motivo pelo qual solicito sua especial atenção e aprovação, uma vez que a Escola Campo 2 é uma das participantes do citado programa. Ressalto que a escola aparecerá de forma anônima na demonstração dos resultados, bem como todos os envolvidos na pesquisa.

Aguardo parecer dessa Escola, na certeza de que o terei aprovado e, caso haja interesse, comprometo-me a enviar os resultados das pesquisas assim que concluídos.

Atenciosamente,

Valdilene Zanette Nunes
CPF 108405888-01

A seguir estão os meios de contato, da pesquisadora e da orientadora para qualquer dúvida quanto à pesquisa.

Pesquisadora:

Valdilene Zanette Nunes
RG: 20.235.407-6
Telefone para contato: (13) 997748907
E-mail: valzanette@unisantos.br

Orientadora da Pesquisa:

Professora Dra. Marineide de Oliveira Gomes
Endereço: UNISANTOS - Av. Conselheiro Nébias, 300, Vila Mathias, Santos
E-mail: marineide.gomes@unisantos.br

APÊNDICE XI – DECLARAÇÃO DE INÍCIO

DECLARAÇÃO

Eu, Valdilene Zanette Nunes, doutoranda do programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Católica de Santos, declaro que a coleta de dados da pesquisa intitulada FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UNIDADE TEORIA E PRÁTICA NO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA (PRP/CAPES) sob minha responsabilidade e sob a orientação da Professora Dra. Marineide de Oliveira Gomes, não foi e não será iniciada antes da aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Católica de Santos..

Santos, 02 de maio de 2019.

Valdilene Zanette Nunes

APÊNDICE XII – DECLARAÇÃO DE RESPONSABILIDADE

DECLARAÇÃO DE RESPONSABILIDADE E COMPROMISSO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL

Eu, Valdilene Zanette Nunes, pesquisadora responsável pelo projeto FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UNIDADE TEORIA E PRÁTICA NO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA (PRP/CAPES), declaro que estou ciente e que cumprirei os termos das Resoluções 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde e declaro: (a) assumir o compromisso de que a pesquisa somente será iniciada a partir da aprovação pelo CEP; (b) assumir o compromisso de zelar pela privacidade e sigilo das informações coletadas; (c) oferecer tratamento digno e respeitoso aos participantes da pesquisa e seus responsáveis; (d) comunicar devidamente o CEP sobre o andamento da pesquisa e os resultados nela observados; (e) tornar os resultados desta pesquisa públicos sejam eles favoráveis ou não; e, (f) comunicar o CEP sobre qualquer alteração no projeto de pesquisa e/ou qualquer intercorrência que venha a ocorrer durante a pesquisa.

Santos, 2 de fevereiro de 2019.

Valdilene Zanette Nunes

APÊNDICE XIII – PAUTA DE OBSERVAÇÃO DE REUNIÃO

Reuniões da equipe do PRP da IES com os alunos Residentes

Data:

Local:

Horário:

Duração da reunião:

1. A reunião tem pauta?
2. Há foco nos relatos da imersão profissional? Como isso é feito?
3. Qual a concepção de ensino e aprendizagem presente?
4. Como os estudantes Residentes se colocam diante do processo de ensino-aprendizagem do PRP?
5. Como é a dinâmica da reunião?
6. Com base na dinâmica da reunião, o que é possível apreender a respeito da unidade teoria e prática, da relação da IES e a escola-campo e da concepção de formação de professores no PRP e fora do PRP.

APÊNDICE XIV – DIÁRIO DE CAMPO – REUNIÃO DE SUPERVISÃO

Reuniões da equipe do PRP/Capes da IES com os alunos residentes

Data: 27/05/2019

Local: Auditório da IES

Horário: 18h10 às 19h

Duração da reunião: 50 minutos

Participantes: 52 residentes dos cursos de Letras, Pedagogia e Educação Física,
1 professora preceptora do curso de Pedagogia,
1 professora preceptoras do curso de Educação Física,
1 professora orientadora do curso de Letras e Pedagogia;
1 professor voluntário do curso de Pedagogia;
a coordenadora Institucional.

A reunião foi iniciada com a projeção da seguinte pauta:

- Entrega do Portfólio individual dos residentes – 24/06
- Entrega do Portfólio por Escola – 24/06
- Atividades da Rua Pedagógica que acontecerá em 01/06
- Arrecadação de alimentos e agasalhos para famílias participantes do Projeto Bota Lá (Dique de Sambaiatuba, no município de São Vicente - SP)
- Programação do encontro dos professores preceptores para troca de experiências em 03/06

A coordenadora institucional iniciou a reunião justificando a presença de duas pesquisadoras (uma doutoranda e uma mestranda) na reunião e foi aberto espaço para que fosse feita a apresentação e a justificativa do porquê da assinatura dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que já havia sido entregue aos residentes para que tivessem contato com os assuntos da pesquisa. Após uma breve explicação por parte da pesquisadora, deu-se continuidade à reunião, passando aos informes quantos às datas de entrega dos portfólios.

A Coordenadora Institucional reforçou a informação sobre os prazos de entrega dos portfólios e passou para o assunto principal da reunião que era o término da organização da Rua Pedagógica que já estava sendo discutida há algum tempo. Ela reforçou sobre essa intervenção pedagógica que estava programada para o final do ano anterior e que por alguns problemas de trocas de residentes devido à formatura

não foi possível concretizar e que agora, tendo em vista o impasse na situação da educação, com cortes que refletem em Políticas Públicas Educacionais, inclusive em programas como o PRP/Capes, seria um ótimo momento para que a sociedade visse o trabalho feito pela educação.

Visibilidade externa do PRP/IES

Teve sua fala reforçada pela dos professores orientadores dos cursos de Letras e Pedagogia.

O foco da Rua Pedagógica é uma ação feita na rua da IES por todos os envolvidos no PRP/Capes (IES – escola-campo), procurando trazer estudantes da IES, do seu entorno, das escolas-campo e familiares para vivenciar atividades e brincadeiras realizadas nas escolas-campo. O evento acontecerá separado em nove tendas, representando as nove escolas-campo envolvidas no programa e vinculadas à IES.

Foram tratados de alguns problemas mais práticos ligados à organização do evento como horário para arrumação das tendas que abrigariam cada uma das atividades, atividades extras que foram contratadas para que fosse possível manter o horário proposta das 9h às 13h em plena atividade, como grupo de animação, que teve o patrocínio da direção da IES e forma de conseguir distribuir lanche para os alunos e pais que participassem das atividades.

Logística do evento “Rua Pedagógica”

Duas residentes do curso de Pedagogia falaram de contato feito com um vereador da cidade para obter parte desse lanche e a própria cantina da IES foi contatada para que pudesse auxiliar.

Também foi foco de discussão como se daria a arrecadação de agasalhos e alimentos a serem doados para famílias participantes do Projeto Bota Lá, que atende moradores do Dique de Sambaíatuba, no município de São Vicente (SP). O projeto foi escolhido por ter diversos ex-alunos da IES atuando, além do entendimento de que é uma comunidade carente.

Assistencialismo da IES com o entorno

Os residentes estiveram presentes na discussão de alternativas para tratar de pontos que iam desde o horário do evento até arrecadação de agasalhos e alimentos.

A fala final da coordenadora Institucional foi a respeito da participação dos residentes nas pesquisas e o quanto isso é importante para a educação e o próprio PRP/Capes. Reforçou a necessidade de que eles assinassem os TCLEs, pois na sua própria pesquisa de doutorado encontrou muitos lugares que “fecharam as portas” ou compararam uma pesquisa com “vender rifa na escola”.

Ao término, todos saíram com o compromisso de chegarem às 8h no sábado, 01 de junho, para as atividades da Rua Pedagógica, uma vez que todos já sabiam o que deveriam fazer.

Comentário

Essa primeira reunião de supervisão, apesar de apresentar uma pauta, que foi seguida, teve um caráter instrutivo sobre o evento que seria realizado, uma vez que o foco foi passar informes, não havendo relatos dos residentes sobre o processo de imersão profissional nas escolas-campo. Essa pode ser uma característica pontual, tendo em vista a pauta; isso só poderá ser observado na sequência das reuniões.

A condução da reunião parece indicar atitudes um pouco impositivas quanto a pontos defendidos, mesmo que defendendo a educação e os trabalhos desenvolvidos em prol de melhorias na formação dos profissionais, até sobre a assinatura dos TCLES. No entanto, os residentes têm liberdade para expor suas opiniões. Há claramente uma atitude de respeito entre todos os participantes do processo, o que facilita a comunicação. Não podemos deixar de verificar que as pessoas são diferentes e trabalhar com o diferente faz parte da educação e do pensar a educação.

Quanto ao quesito logística do evento “Rua Pedagógica”, percebeu-se uma atitude colaborativa por parte de todos, no entanto, como se tratava de uma reunião para tratar da organização, faltaram algumas diretrizes mais claras para que isso se processasse. Falou-se muito a respeito de como conseguir lanches para as pessoas que viriam para participar do evento, como consegui-lo, mas a organização em si das tendas, por exemplo, as quais teriam o foco pedagógico foi deixada em segundo plano. Foi feita uma fala de que alguns ajustes ainda seriam propostos por whatsapp (para o grupo), uma forma que, sem dúvidas, facilita o canal de comunicação, mas que não substitui a interação face a face.

Ficou claro pela fala da coordenadora institucional e dos professores orientadores dos cursos de Letras e Pedagogia o grau de relevância social e política que está sendo atribuído à Rua Pedagógica. Apesar disso, não ficou claro na reunião até que ponto o evento era para dar visibilidade externa ao programa e todo o trabalho desenvolvido (que não é pouco) ou realmente uma forma de troca de vivências entre participantes e não participantes do PRP/Capes e até mesmo entre os participantes das nove diferentes escolas-campo.

Outro ponto que merece reflexão diz respeito à iniciativa de arrecadação de alimentos e agasalhos a serem doados a uma instituição da cidade que abriga um projeto que atende a moradores de um bairro de baixa renda econômica e que vivem em situação de vulnerabilidade. Há nesse ato uma visão do assistencialismo muitas vezes assumida pelas instituições de ensino em geral, mostrando uma concepção de certa forma comum entre as pessoas na sociedade de que a educação está interligada à assistência social. Esse é um tema que precisa ser explorado nas reuniões, pois, principalmente ao trabalhar com a formação de professores, precisamos ter claro que todos as pessoas são sujeitos e possuem o direito aos recursos básicos como alimento, saúde, moradia e quais os papéis que os educadores assumem frente às outras áreas que lhes são atribuídas. É importante a ligação da escola com os demais setores que integram em especial o seu entorno, todavia, cada um tem um papel a ser cumprido.

Há vários temas que emergem a partir da observação da reunião e que podem virar pauta de discussão para as próximas. Como se dará essa inter-relação só conseguiremos verificar na sequência das reuniões.

Reuniões da equipe do PRP/Capes da IES com os alunos residentes

Data: 24/06/2019

Local: Auditório da IES

Horário: 18h às 19h20

Duração da reunião: 1h20 minutos

Participantes: 52 residentes dos cursos de Letras, Pedagogia e Educação Física,
3 professores preceptores do curso de Pedagogia,
3 professoras preceptoras do curso de Educação Física,
1 professora preceptora do curso de Letras,

- 1 professora orientadora do curso de Letras e Pedagogia;
- 1 professor orientador do curso de Educação Física;
- 1 professora orientadora do curso de Letras (PIBID);
- 1 professor voluntário do curso de Pedagogia;
- a coordenadora Institucional.

Como o objetivo da reunião era a entrega dos portfólios individuais e por escola, conforme acordado em 27/05, ela assumiu uma configuração diferenciada, portanto não houve apresentação de pauta e a dinâmica foi diferenciada. Os residentes e professores preceptores se organizaram por escola-campo para proceder à entrega de toda a documentação que deveria constar no portfólio.

A coordenadora institucional, juntamente com os professores orientadores ficaram responsáveis por conferir os materiais que deveriam fazer parte do portfólio: apresentação e dados da escola-campo, relatórios de observação, planos de ação, ficha de presença, diários de campo descrevendo as ações de cada dia acompanhadas de imagens.



Registro cartorial

A coordenadora institucional pediu o auxílio das pesquisadoras para essa conferência, tendo em vista o elevado número de materiais a serem conferidos. A mestranda atendeu prontamente, mas a doutoranda já havia se comprometido com os residentes a, individualmente, fazer a devolutiva dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que tinham sido assinados na reunião anterior e tirar as dúvidas dos que ainda não tinham assinado ou não estavam presentes quando foi feita a explicação quanto à participação na pesquisa. Essa devolutiva e explicação quanto à pesquisa a ser desenvolvida e a assinatura dos termos ocorreu sem problemas e foi sendo intercalada com o acompanhamento da entrega dos portfólios, em especial das escolas-campo em que se pretende fazer a pesquisa. Dessa forma, foi-se mantendo um contato tanto com os professores preceptores quanto com os residentes.

Em alguns casos, houve uma certa demora na conferência, pois como nem todos os residentes eram oriundos da turma inicial (agosto de 2018), os professores orientadores aproveitaram para fazer algumas orientações a respeito da formulação dos relatórios e registros nos diários de campo, utilizando a documentação dos que primeiros ingressantes para isso.

Registro cartorial

Há a participação dos professores preceptores tanto na elaboração dos portfólios individuais como no coletivo, uma vez que neste aparecem informações sobre os conteúdos desenvolvidos pelo professor preceptor com relação ao que é desenvolvido com os residentes.

Relação professor preceptor/residente

Será feito apenas um último encontro na próxima quinta-feira (27 de junho) no qual farão uma festa junina como forma de integração entre os participantes do projeto. As pesquisadoras foram convidadas a participar.

Comentário

Novamente a reunião de supervisão teve um cunho mais instrucional e cartorial, visto que tinha um foco muito específico que era a entrega dos portfólios de final de semestre. No entanto, durante a entrega do material, foram sendo feitas algumas observações de caráter metodológico, principalmente para os residentes que não estavam no Programa desde o início. Nesse momento, os professores aproveitaram para fazer algumas orientações quanto a determinados procedimentos e pediram para que os residentes que ingressaram há menos tempo no programa estreitassem vínculos com os que estavam há mais tempo como uma forma de troca de experiências. Também se colocaram à disposição para tirar dúvidas e ajudar na condução do próximo semestre em outros horários que não apenas os destinados aos de reuniões comuns a todos. Essa é uma forma de tentar “nivelar” as diferenças de formação que fatalmente vão aparecendo a partir do momento em que há entrada de alunos (residentes) em outros períodos que não o de início do processo. No próprio edital foi proposto um curso inicial para que todos (professores preceptores e

residentes) tivessem uma formação inicial comum. Em todo esse processo percebe-se uma movimentação para tratar de questões relacionadas ao compartilhamento das vivências nas escolas-campo que ainda não foi notado na reunião de supervisão. Nas duas reuniões acompanhadas pela pesquisadora percebeu-se muito mais um movimento instrucional do que formativo, assim, pareceu à pesquisadora que tais trocas de experiências, que poderiam levar a uma reflexão conjunta a respeito de concepções de ensino-aprendizagem, unidade teoria e prática, estágio, podem estar sendo discutidas em outros espaços que não o reservado para isso que seriam as reuniões de supervisão com a presença dos envolvidos diretamente no programa. Esse é um ponto que precisa ser investigado...

Com relação à entrega dos portfólios, a pesquisadora acompanhou mais especificamente duas escolas-campo em que pretende fazer a pesquisa e conseguiu com duas das residentes o empréstimo dos portfólios para olhar com calma. Pôde observar que, além do detalhamento das atividades propostas ao longo do semestre, há o detalhamento de algumas reuniões de formação que acontecerão ao longo do semestre. Assim, acredita que será importante e relevante fonte de consulta para a pesquisa.

Dois pontos são considerados fundamentais na observação dessa reunião e podem ser levantados como temas para discussão: o registro cartorial e a relação professor preceptor/residente.

Entendemos que há a necessidade de registrar todos os procedimentos adotados na escola-campo, desde o período de diagnóstico até mesmo as intervenções pedagógicas feitas. Essa é uma das exigências quando do envio de relatórios para a Capes. Contudo, há um olhar quanto ao que fazer com essas informações. Serão apenas registros ou servirão para refletir a respeito das vivências formativas?

Também ficou evidente que a relação existente entre professor preceptor e residentes é de proximidade e de cumplicidade no sentido de troca de experiências. Durante as orientações e verificações feitas na entrega dos portfólios ficou clara a interação existente entre o grupo. Isso parece ser um ponto forte no sentido de fortalecimento da relação entre as instituições de ensino e também quanto à possibilidade de formação de professores quer seja na forma inicial quer seja na continuada.

Reuniões da equipe do PRP/Capes da IES com os alunos residentes

Data: 19/08/2019

Local: Auditório da IES

Horário: 18h08 às 19h10

Duração da reunião: 1h02 minutos

Participantes: 26 residentes dos cursos de Letras, Pedagogia e Educação Física,
1 professora preceptora do curso de Pedagogia,
1 professora preceptora do curso de Educação Física,
1 professora orientadora do curso de Letras e Pedagogia;
a coordenadora Institucional.

A reunião de hoje teve uma configuração diferente uma vez que foi pedido para que se separassem nas mesas por escolas-campo, tendo o professor preceptor, quando presente, acompanhando os residentes. Foram entregues duas folhas: uma para registro de presença e a outra para que os residentes escrevessem por escola quais as dificuldades que encontram nas escolas-campo para o desenvolvimento dos seus projetos.

A coordenadora Institucional iniciou a fala tratando dos desligamentos que aconteceriam no início do semestre. Primeiramente dos residentes: três devido a serem formandos, um em virtude de uma cirurgia que precisará fazer na coluna e outro que precisou assumir um outro trabalho (40h) e não consegue liberação para estar na escola dando continuidade ao seu percurso no PRP/Capes; depois do professor voluntário que se desligou da instituição e, por isso, não mais acompanhará o programa. Reforçou a impossibilidade de substituição dessas bolsas, porque o sistema não mais permite trocas e isso diz respeito a um posicionamento político da atual gestão governamental, uma vez que existe bolsa disponível, mas não há a possibilidade de inserção de novos bolsistas.

**Incongruências advindas
do edital**

Na sequência foi apresentada a pauta da reunião, em slides, e discutido item a item, conforme apresentado a seguir:

DATAS IMPORTANTES

- 26/08: Reunião apenas com os preceptores.
Compartilhamento de práticas e dificuldades.
- 09/09: Reunião apenas com os alunos bolsistas.
- 23/09: Banca de finalização dos alunos: André, Adriana e Luís.
- Outubro e novembro: datas a definir.
- Dezembro: bancas de finalização.

RUA PEDAGÓGICA

- 09/11 (SÁBADO): PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
- Atividades lúdicas pedagógicas.
- Rever atividades realizadas nas escolas.

PORTFÓLIO DA ESCOLA

- E- PORTFÓLIO
- Portfólio eletrônico das escolas
- Eleger um aluno para tal elaboração.

PLANO SEMESTRAL

- Plano de 440 horas.
- Relatório final deve ter conclusão/ considerações finais.

ATIVIDADE

- Listar as principais dificuldades encontradas nas escolas.
- * Para entregar/ 1 por escola.



INCENTIVE A PRODUÇÃO CIENTÍFICA NO BRASIL

CONVIDE OS ALUNOS DE SUA IES A PARTICIPAREM DO 19º CONIC-SEMESP

A pesquisa de mãos dadas com os Direitos Humanos! Em tempos de grandes desigualdades sociais, discursos de ódio e polarização, a Declaração Universal dos Direitos Humanos é fundamental para que determinados direitos sejam garantidos a todos os indivíduos.

O 19º Conic-Semesp traz como tema os Direitos Humanos como base de todas as pesquisas.

O Congresso acontecerá na **Universidade Anhembi Morumbi**: Rua Casa do Ator, 275 - Vila Olímpia – São Paulo/SP, nos dias **29 e 30 de novembro**.

A coordenadora institucional juntamente com a professora orientadora passaram todos os informes listados na pauta com destaque especial para um convite feito aos alunos e aos professores preceptores para participarem do 19º Conic com apresentação de trabalhos, uma vez que a coordenadora institucional acredita que o que está sendo construído na relação IES – escola-campo é um excelente assunto de pesquisa para discussão e apresentação, reforçando o foco do PRP/Capes na formação de professores e não como bolsa.

Incentivo à pesquisa

Foi apresentada a mudança na apresentação do portfólio para o formato eletrônico, sendo essa uma das exigências para envio dos relatórios finais feitas pela CAPES.

No que diz respeito à organização da nova versão da Rua Pedagógica programada para novembro, foi pedido para que todos os envolvidos na primeira versão dessem depoimento de quais foram os pontos positivos e o que precisa ser melhorado para o próximo, incluindo a pesquisadora.

A reunião foi encerrada com o aviso de que a próxima teria a presença apenas dos professores preceptores, tendo em vista ajustes na forma de resolução de alguns problemas detectados ao longo do semestre.

Relação IES/escola-campo

Comentários

Novamente, a reunião apresentou uma pauta, extensa, por sinal, no entanto, ela se apresenta num primeiro momento mais como uma forma de passar informes (o que faz parte do processo), mas que acaba tomando mais tempo do que deveria de acordo com o que é a proposta do PRP/Capes na qual claramente se pretende o aprofundamento da relação teoria e prática e o repensar o estágio curricular supervisionado, de acordo com o previsto no próprio Edital nº 6.

Até o momento, nas reuniões das quais a pesquisadora tomou parte, não há indicativos de que tais reflexões estão sendo feitas; não nas reuniões ao menos. Às vezes há algumas falas que levam a pensar que em outros momentos tais questões podem estar sendo discutidas (outro ponto a ser investigado futuramente).

No apelo feito para que os preceptores compareçam à reunião do dia 26 de agosto, há uma intencionalidade explícita para que sejam acertados alguns pontos que parecem ter dado problemas no semestre anterior. A professora orientadora reforça várias vezes ao longo da reunião que é necessário que todos os preceptores se encontrem, pois alguns estão tendo problemas na condução do processo e a troca de informações entre eles seria um bom momento para compartilhar experiências, entendendo esse momento de partilha como produtivo para a formação e consolidação do grupo. Como é um programa novo, todos os participantes (desde o professor da IES, o residente e o professor da escola-campo) estão num processo de adaptação e ajuste das situações que vão acontecendo no percurso, ainda mais que se trata de formação de professores, com foco em estágio, mas em um ambiente de imersão, que necessita ser diferente de estágios cartoriais. Esse parece ser um diferencial do PRP/Capes se comparado, por exemplo, ao PIBID. Assim, os momentos de compartilhamento devem ser constantes para que se busque, na reflexão e crítica, o amadurecimento das ideias.

Houve uma fala mais incisiva quanto ao foco do PRP/Capes no que diz respeito à formação de professores, nesse processo de imersão e de colaboração entre todos os envolvidos no processo, destacando que a bolsa é apenas um incentivo que ajuda a viabilizar o processo mas que não é e não deve ser encarada como o fim. A proposta era uma reflexão a respeito do PRP/Capes com indicação de que irão enviar novos textos teóricos para serem trabalhados nos momentos de formação. Os residentes

devem ter o seguinte pensamento: e agora, como traço minha linha profissional? O objetivo era uma provocação e a pesquisadora acredita que ele foi atingido.

Ao menos dois pontos importantes podem ser destacados nesta reunião e estão diretamente relacionados: o incentivo à pesquisa e a relação IES/escola-campo. Houve uma fala por parte da coordenadora institucional procurando incentivar e mostrar o quanto nesta relação que está sendo estabelecida por meio do programa pode levar à pesquisa das próprias práticas tendo em vista a experiência dos professores preceptores nas escolas-campo e o quanto no processo de interação com os residentes está sendo construído de conhecimento. Ela reforçou que o contato e as trocas estabelecidas entre eles para encontrar formas de chegar à realidade de cada escola campo já seria um bom relato de pesquisa.

Há, portanto, indicativos de que a pesquisa é entendida pela equipe da IES como um caminho para a formação de professores, o que nos leva a refletir o porquê isso não está tão claro na condução das reuniões até este momento, pois se há a compreensão por parte da equipe, o que falta para a execução? (outro ponto a ser averiguado).

Reuniões da equipe do PRP/Capes da IES com os alunos residentes

Data: 26/08/2019

Local: Auditório da IES

Horário: 18h às 19h

Duração da reunião: 1h

Participantes: 4 professores preceptores do curso de Pedagogia,
3 professoras preceptoras do curso de Educação Física,
1 professora orientadora do curso de Letras e Pedagogia;
a coordenadora Institucional.

Conforme o indicado na reunião anterior, o foco era trabalhar com os professores preceptores (dois justificaram sua ausência). Inicialmente, foi apresentada a questão que nortearia a reunião:

individualmente, os professores preceptores deveriam
expor quais as facilidades e dificuldades que estavam

Relação IES/escola-campo

encontrando no trabalho com os residentes e como estava sendo conduzida a orientação na escola-campo.

- Escola 1 (Educação Física) – em geral a professora preceptora introduz a parte conceitual e os residentes trabalham com atividades práticas para o desenvolvimento dos conceitos. Os residentes têm acesso aos planos antecipadamente, apresentam e discutem as suas propostas com a professora antes de executá-las. **As orientações são feitas, geralmente, em uma “janela” que a professora tem.**

Tempo para orientação

Além disso, após as atividades, sem a presença dos alunos, é feita a discussão da aplicação das atividades, bem como novas propostas e ajustes. A postura dos residentes é considerada adequada, mas a proximidade de faixa etária entre residentes e alunos pode gerar algumas complicações (ensino médio)

- Escola 2 (Pedagogia) – Os residentes procuram seguir o plano de aula da professora, tendo um trabalho orientado e sempre há a apresentação e discussão das atividades propostas antes de serem aplicadas. É uma turma questionadora o que faz com que todos fiquem atentos e se preparem bem para as atividades.
- Escola 3 (Educação Física) – neste ano estão trabalhando com repertório de brincadeiras infantis mais tradicionais como “corre cotia”. Os residentes fazem parte do registro de suas atividades por meio de fotos e a professora preceptora afirmou que busca fazer com que eles tragam práticas vistas na IES, também fazendo um reforço da BNCC. Há uma residente que fica além do horário devido ao vínculo criado com a escola e com os alunos. Como pontos a serem trabalhados com os residentes, tratou da questão do uso do celular, vestimenta adequada e alguns problemas de cumprimento de horário.
- Escola 4 (Pedagogia) – Os residentes apresentam para o professor preceptor as atividades que vão trabalhar com os alunos para que possam discuti-las antes de serem aplicadas. **Houve um reforço de que o tempo para fazer esse acompanhamento é comprometido pelas atividades diárias da escola, o que significa que essa orientação é feita de forma rápida e nem sempre como ambos gostariam.** Os residentes procuram seguir o que está sendo proposto pelo planejamento do professor para que as aulas dadas sejam uma continuação ou reforço de dados conteúdos e não como algo apartado de sentido. Houve o relato

Tempo para orientação

de um residente que não está comparecendo e os responsáveis pela IES o chamarão para saber o que acontece e, assim, poder tomar as devidas providências.

- Escola 5 (Educação Física) – A professora preceptora foi enfática ao afirmar que inclui os residentes em toda a programação para que os residentes possam aprender com a prática do professor, uma vez que acredita que não adianta pedir para que os residentes tragam propostas se eles não vivenciarem a escola e a prática do professor.

Concepção de teoria e prática

- Escola 6 (Pedagogia) – A professora preceptora falou a respeito de os residentes colocarem em prática na escola as teorias vistas na IES, uma vez que entende que é apenas na escola que isso se efetiva. Falou de um episódio específico em que

Concepção de teoria e prática

alguns residentes, na ânsia de ajudar os alunos, acabaram “dando” a resposta quando foram orientar os alunos na hora da prova. Esse episódio serviu para que houvesse uma orientação de formação para os próprios residentes e seu papel enquanto educador.

- Escola 7 (Pedagogia) – A professora preceptora falou a respeito da diferença que existe entre os residentes: alguns mais outros menos comprometidos, citando o exemplo de uma das residentes que se destaca por sua mudança de perfil, uma vez que passou a refletir sobre todos os processos que envolvem tanto o professor quanto o aluno.

Comprometimento/reflexão

Durante a fala dos professores preceptores, a professora supervisora e a coordenadora Institucional foram respondendo a alguns dos questionamentos feitos pelos preceptores, principalmente no que se refere a ausências. Há alguns problemas pontuais de residentes que não têm mantido a frequência conforme os combinados estabelecidos o que dificulta o plano de ação feito em conjunto. A coordenadora institucional comentou que **a partir do momento em que os residentes souberam que não seria mais possível preencher as vagas dos bolsistas que saíram, independente do motivo, vinculado às demandas naturais acadêmicas e pessoais, alguns residentes começaram a apresentar desmotivação nas idas à escola-campo.**

**Incongruências
advindas do edital**

Comentários

A dinâmica da reunião se deu de forma diferenciada, tendo em vista a proposta de trabalho apenas com os professores preceptores. Ela saiu do caráter mais instrutivo, mostrando caminhos para propostas de formação, que é um dos indicativos do programa.

De maneira geral, pôde-se perceber pelo relato dos professores preceptores que há uma boa relação estabelecida entre eles e os residentes, assim como há um desenvolvimento de trabalho conjunto de atividades/aulas. Há algumas dificuldades para fazer esse acompanhamento e orientação devido ao tempo em alguns casos, pois, em geral, quando na escola, estão com atividades com alunos, o que significa que se pararem para discutirem os procedimentos de aula ou das próximas aulas, por exemplo, estariam de certa forma “negligenciando” atenção a quem de direito.

Precisaria ser pensado um espaço/tempo de formação dentro desse período em que residentes e preceptores estão lá. Às vezes essa orientação é feita de forma aligeirada entre espaços entre aulas ou por whatsapp o que sabemos não ser o ideal.

Na fala da coordenadora Institucional ficou claro que um dos motivos de faltas neste semestre e que não aconteceram nos semestres anteriores está ligado à questão de os residentes saberem que não poderão ser “substituídos” caso haja problemas na escola, porque isso significa perda de mais bolsas por não haver a

possibilidade pelo sistema da CAPES de substituir neste momento os alunos bolsistas. Ela utilizou a expressão lei da “oferta e procura”.

É um programa que por ser novo precisa ter algumas “arestas” aparadas. E pensar novos tempos e espaços integrados de formação precisa ser um deles. Essa é uma discussão que precisa ser feita logo e principalmente se houver uma reedição do programa, assim como aconteceu com o PIBID. As lacunas que levam a incongruências presentes desde o edital até a forma como cada IES acaba conduzindo o processo precisam ser revistas e reformuladas.

Outro ponto importante observado é um exemplo de episódio formativo trazido pela professora da Escola 6 e que poderia ser utilizado em uma das reuniões de supervisão/formação, uma vez que traz elementos para discussão do papel do educador e na qual poderia ser aprofundada a questão da própria avaliação. Afinal, o que é avaliar? É a nota? É o processo? Quais as concepções que estão por traz de uma prova?

Desta reunião, vários temas para discussão surgiram e precisam ser levados em consideração como a organização do tempo para orientação entre os professores preceptores e os residentes, uma vez que se percebe que não há uma sistematização nesses encontros. Sabemos que não basta a organização de horários/espços para a troca, mas a criação do espírito de colegialidade, já tratado por Hargreaves (1999). Outro ponto que merece atenção é a concepção de teoria e prática que os professores preceptores têm, pois em algumas de suas falas há a ideia de passar para a prática, na escola-campo, o que os residentes aprendem na universidade. Aqui vale a discussão do que seja a unidade teoria e prática, discutida amplamente em literatura especializada por Pimenta (2013), por exemplo.

Ademais, o relato de que há a mudança de comportamento dos residentes, levando-se em conta o comprometimento com o programa e com a escola-campo em especial já dá indícios de mudança de posturas. Há professores preceptores que já reconhecem em si mesmos e nos residentes uma mudança advinda de um processo de reflexão e crítica a partir da interação estabelecida entre os sujeitos envolvidos no processo. Mais do que a formação do professor iniciante tendo por base as vivências no espaço escolar, estamos falando da formação conjunto do professor preceptor que passa a ter uma visão mais crítica e reflexiva de todo o processo educativo.

Reuniões da equipe do PRP/Capes da IES com os alunos residentes

Data: 09/09/2019

Local: Auditório da IES

Horário: 18h05 às 19h10

Duração da reunião: 1h05 minutos

Participantes: 28 residentes dos cursos de Letras, Pedagogia e Educação Física,
1 professora preceptora do curso de Pedagogia,
2 professoras preceptoras do curso de Educação Física,
1 professora orientadora do curso de Letras e Pedagogia;
a coordenadora Institucional.

A reunião foi iniciada com a indicação do que seria tratado: levantamento feito pelos próprios residentes em 19/08 a respeito das dificuldades encontradas no processo de imersão nas escolas-campo e a explicação quanto à validação do estágio.

O levantamento quanto às dificuldades foi posto na lousa e estavam relacionadas à estrutura física encontrada nas escolas-campo, aos recursos materiais (ou falta deles), à problemática de ajuste de tempo para fazer a troca com os professores preceptores e a problemas de déficit de aprendizagem de crianças, assim como carências afetivas e financeiras.

**Dificuldades/ações nas
escolas-campo**

Para a discussão dos assuntos, os residentes se dispuseram em roda e começaram a trocar experiências de como superaram algumas das dificuldades trazendo algumas situações vivenciadas nas escolas-campo. Neste momento a professora orientadora, por também trabalhar em escola pública, trouxe um pouco da sua própria vivência. Falaram a respeito de ter sempre um “plano B” no caso de alguma das atividades programadas ter algum problema para execução, da confecção de materiais e jogos especialmente com materiais recicláveis como alternativa/estratégia para fixação de determinados conteúdos, além do relato de busca por explorar diferentes espaços escolares.

**Dificuldades/ações nas
escolas-campo**

Outro tópico discutido foi o cuidado com crianças que precisam de atendimento diferenciado, pois no passado (a professora orientadora se citou como exemplo e fez referência à pesquisadora também) não fazia parte da formação dos professores o preparo específico para tais situações. Hoje, ao menos, o assunto é discutido e são apresentadas alternativas nos cursos de formação. Foi feito o reforço

Formação de professores/atendimento diferenciado

de que a apresentação de laudo, por si, também não é garantia de uma condução “adequada” do processo educativo, pois há diferentes níveis; é preciso ter muito cuidado com determinação de nomenclaturas.

Outros pontos de discussão foram a insegurança que alguns residentes sentem ao responder questionamentos feitos pelos alunos e o como tornar a “aula atrativa”. Os residentes trouxeram diversas situações vivenciadas o que pôde enriquecer a discussão.

Como última parte da reunião, a coordenadora institucional assumiu a fala a respeito de estágio, sendo dividido em dois momentos: 1. Estágio Curricular Supervisionado que faz parte do currículo do curso e que precisa ser apresentado ao setor específico na faculdade; 2. Estágio vinculado à Residência Pedagógica.

Na fala da coordenadora institucional ficou claro que não são dois estágios, mas precisam ser entendidas algumas especificidades. Há documentos específicos a serem entregues para a faculdade para que cumpram as horas específicas de estágio que integram o currículo do curso e há o relatório que precisa ser encaminhado para a CAPES com a comprovação das 440h e que está ligado ao estágio também, mas que integralizam todas as atividades desenvolvidas no PRP/Capes.

O residente do PRP desenvolve, em geral, todo o seu processo de imersão em uma única escola, uma vez que acompanha um professor preceptor e passo por algumas etapas como diagnóstico da escola para depois começar a elaborar os planos de ação. No estágio curricular supervisionado exigido na IES, há uma distribuição diferente, uma vez que o licenciando deve ter contato com diferentes níveis, totalizando 400 horas. Por exemplo, em Pedagogia, o licenciando deve ter 100 horas na Gestão Escolar, 100 horas na

Incongruências advindas do edital

Educação Infantil, 100 horas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e 100 de Educação de Jovens e Adultos.

Foi feita a mesma referência para os cursos de Letras e de Educação Física, lembrando que as horas que não puderem serem completadas no local da Residência, precisam ser feitas em outra unidade e há uma parceria feita com uma escola particular que tem de Educação Infantil ao Ensino Médio que tem convênio com a IES e autoriza a realização de estágio lá. O segmento que não for contemplado no PRP/Capes deve ser feito em outra instituição. Ficou claro pela fala que todos os níveis precisam ser contemplados e que não existem dois estágios. É apenas necessário que seja passada a mesma informação (relatório) para o formulário específico. Uma residente que colará grau agora no mês outubro exemplificou.

A reunião foi encerrada com o aviso de que a próxima seria a banca dos três alunos concluintes.

Comentários

Esta foi a segunda reunião, em sequência, com uma proposta diferenciada. Neste caso com um cunho mais formativo e buscando trazer a discussão a partir de vivências formativas dos residentes. Isso porque a dinâmica proposta partiu do levantamento feito pelos próprios residentes, em vista disso houve uma maior participação por parte deles o que até então não tinha sido percebido. Os residentes puderam dar suas opiniões e contribuições tendo em vista o que vivenciam em cada realidade escolar. Enfim, pôde ser notada uma troca de experiência que levou a algumas reflexões a respeito de assuntos como o mesmo espaço sendo utilizado para atividades distintas como aula de Educação Física e recreio ou ainda proposta de recreio orientado, por exemplo. As reflexões os levaram a compreender que projetos como o do recreio orientado devem ser assumidos por toda a equipe escolar e não apenas por um professor ou pelo residente.

Outro ponto que foi bastante debatido diz respeito à questão das crianças que precisam de atendimento especial e apresentam ou não laudo. Houve um consenso de que se deve procurar alternativas independentemente da “oficialização” do problema e de que o que é apresentado nos cursos de formação não dá conta de suprir a diversidade de situações encontradas nas situações reais de sala de aula. É necessário que cada professor busque sempre alternativas de acordo com cada caso. Mas há uma unanimidade: a vivência com situações reais propicia maior reflexão e

engajamento por parte dos licenciandos em formação e isso traz um diferencial no processo de formação. O olhar diferenciado e sensibilizado para essas situações provoca mudanças. Eis aqui o ponto central que se espera no processo de reflexão para a formação do profissional mais crítico e consciente de sua função social que vai além do ensino de conteúdos ditos “formais”.

A discussão a respeito de estágio foi muito importante inclusive para mostrar uma das fragilidades do programa, uma vez que ele não está em consonância com o que é solicitado em termos de níveis. Se o residente precisa acompanhar o preceptor neste processo de imersão, fazendo diagnóstico e acompanhando-o em sua vivência escolar, ter o contato com todos os níveis é uma tarefa praticamente impossível, pois as escolas não estão constituídas hoje para contemplar da Educação Infantil ao Ensino Médio. A divisão feita entre as responsabilidades de estado e município é um dos dificultadores. Portanto, ao pensar a constituição de programas é necessário que se leve em consideração a realidade já existente ou, então, deverá ser feita uma nova proposta legal que agregue as diferenças advindas de novas necessidades.

Dessa forma, ficaram latentes nesta reunião vários temas que precisam ser aprofundados como as ações que podem ser pensadas e executadas pela equipe escolar em conjunto com os residentes tendo em vista as dificuldades encontradas em cada escola-campo (lembrando que cada escola apresenta sua especificidade, apesar de traços comuns). O pensar as ações a partir das vivências advindas da imersão auxiliam no processo de formação profissional dos professores ainda mais quando se reflete a respeito do cotidiano escolar e, principalmente, em pontos como atendimento a necessidades especiais inerentes às diferentes situações, em especial com os casos de inclusão. Esse é um assunto que deve ser muito debatido e aprofundado por não ter “receita pronta”, os profissionais precisam encontrar os caminhos a partir de cada situação.

Aparar arestas advindas de incongruências ou lacunas não previstas pelo edital e que devem ser administradas por cada unidade é outro ponto que merece destaque, pois há uma cultura de “bolsa” como auxílio e que não necessariamente refletem o porquê de se participar de determinados projetos/programas. Nota-se o engajamento, que é o esperado, por parte da maioria da equipe, mas a questão de adequação de horários ainda parece ser um “problema” a ser ajustado (esse é um tema a ser melhor explorado).

Reuniões da equipe do PRP/Capes da IES com os alunos residentes

Data: 23/09/2019

Local: Auditório da IES

Horário: 18h10 às 19h

Duração da reunião: 50 minutos

Participantes: 30 residentes dos cursos de Letras, Pedagogia e Educação Física,
 2 professoras preceptoras do curso de Educação Física,
 1 professora preceptora do curso de Letras,
 1 professora orientadora do curso de Letras e Pedagogia;
 1 professor orientador do curso de Educação Física;
 1 professor orientador do curso de Letras e Pedagogia (PIBID);
 a coordenadora Institucional.

Conforme anunciado no encontro anterior, a reunião tinha por objetivo a apresentação de bancas dos alunos que colarão grau no próximo mês.

Os residentes deveriam, entre quinze e vinte minutos, apresentar um resumo das ações/vivências desenvolvidas na escola-campo de acordo com o proposto nas 440h em que lá estiveram. Ao final, a banca composta pelo(a) professor(a) preceptor(a), pelo(a) professor(a) orientador(a) e pela professora pesquisadora (como convidada) deveria fazer comentários a respeito do que foi apresentado e do acompanhamento da trajetória de cada um dos residentes, uma vez que houve a convivência e partilha de conhecimentos.

A primeira banca foi de um residente de Educação Física, que apresentou a sua trajetória na escola, iniciando com os objetivos do programa e alguns dos projetos desenvolvidos individualmente e em conjunto com outros residentes. **Disse que, apesar de ter optado por licenciatura em Educação Física, ao iniciar o curso não se via atuando como professor nem tinha passado por qualquer tipo de experiência ligada à docência. Isso só foi possível com o ingresso no PRP/Capes o que, segundo ele, foi um diferencial na sua formação e na sua visão quanto ao papel do professor, só possíveis devido às vivências na escola-campo e com as ações realizadas.**

Ser/tornar-se professor

PRP/Capes como diferencial na formação

Depois da apresentação, os componentes da mesa fizeram perguntas relacionadas ao que foi apresentado e às vivências do residente que foram prontamente respondidas.

Foi encerrada com a fala da coordenadora do curso de Educação Física que elogiou a conduta do residente durante o curso e que ressaltou que os problemas de linguagem que o residente ainda apresenta podem e devem ser melhorados, mas que não são estes que nortearão o excelente trabalho docente e o comprometimento demonstrado pelo residente em seu percurso acadêmico.

**Dificuldade de linguagem
superadas pelo trabalho
docente**

A segunda banca foi de uma residente do curso de Letras, que também apresentou de forma clara sua trajetória no PRP/Capes. Salientou que foi muito bem acolhida na escola-campo e que recebeu convite de outros professores para que participasse de suas aulas. Destacou que tinha o intuito de reforçar os conteúdos propostos nas aulas por meio de jogos e outras dinâmicas, pois dessa forma acreditava poder contribuir para a construção do conhecimento. Também disse que algumas das atividades propostas, com o objetivo de estimular os alunos a participarem de forma mais efetiva, acabaram tendo um viés de competição e, às vezes, foram propostos alguns “brindes” aos vencedores.

**Gameificação: positivo x
negativo**

A residente afirmou, ao final da apresentação, que essa experiência no PRP/Capes deu-lhe suporte para assumir novas turmas, o que não era possível com sua experiência inicial de estágio supervisionado, na qual apenas observava as turmas. A experiência adquirida por meio do programa propiciou-lhe segurança para assumir aulas em uma escola pública em regime de substituição.

**Experiência de regência:
PRP/Capes x estágio
supervisionado**

Ao final da apresentação, os participantes fizeram algumas perguntas relacionadas ao processo pelo qual a licencianda passou no PRP/Capes e a

professora preceptora falou o quanto a chegada do grupo de residentes à escola foi muito especial, pois ela afirmou que a motivação do grupo acabou por trazer para ela novamente a motivação de ser professora naquela escola (ela disse que estava pensando seriamente em pedir licença e se afastar, pois não estava encontrando ânimo para continuar o trabalho ali, pois nem ela nem a equipe escolar estavam enxergando perspectivas de trabalho).

**Motivação para
professores da escola-
campo**

Comentários

Nessa reunião foi feita a finalização do ciclo de dois residentes no formato de banca. Essa marcou o encerramento de todo o processo (440h) referente ao PRP/Capes.

As apresentações transcorreram sem problemas e mostraram o quanto foi desenvolvido nas escolas-campo com o acompanhamento constante dos professores preceptores e o engajamento de toda a equipe, inclusive com relato de envolvimento de outros sujeitos nas escolas-campo.

Alguns aspectos podem ser pontuados nas apresentações como, por exemplo, o fato de o residente em Educação Física, apesar de demonstrar muita dificuldade de linguagem, com muitos vícios, mostrar um engajamento muito forte com as questões da educação e um comprometimento com os alunos e com a própria escola-campo. Isso ficou evidente na fala da própria professora preceptora que declarou que as dificuldades de linguagem apresentadas por ele não atrapalharam o seu processo, uma vez que ele se mostrou um dos residentes mais integrados ao programa e ao que este representa. Ela afirmou que a educação só tinha a ganhar com a inserção dele no campo educacional. Isso também foi reforçado na fala da coordenadora do curso de Educação Física da IES.

O residente apresentou a sua trajetória na escola, iniciando com os objetivos do programa e alguns dos projetos desenvolvidos individualmente e em conjunto com outros residentes, sempre reforçando a ideia de utilização de espaços que vão além da quadra. A escola-campo busca promover atividades que tragam os pais para o

convívio da escola e alguns projetos neste sentido são encaminhados pela professora preceptora e os residentes. Há também o empenho por parte da professora preceptora para que os alunos participem de atividades esportivas externas, como alguns eventos promovidos do 2ºBC. Os residentes auxiliam neste encaminhamento também.

Outro aspecto, ainda, referente à apresentação da residente do curso de Letras, que também transcorreu de forma tranquila, com muita clareza na sua apresentação, apresentou pontos ao longo que podem ser discutidos como a insistência em tratar de jogos e dinâmicas como forma de motivar os alunos. Sabemos que são atividades que auxiliam no processo, mas não são as únicas e não devem ser utilizadas sempre, uma vez que, se caírem na “mesmice”, perdem o seu efeito de diferencial. A questão da competição também é algo que deve ser tratado com cuidado, pois, apesar de vivermos em uma sociedade competitiva, devemos apresentar formas colaborativas na escola até para que se mostrem alternativas. Mas ficou claro o comprometimento e a tentativa da residente de desenvolver o melhor trabalho possível. Isso ficou bem evidenciado em sua fala em especial nos relatos que tratavam das experiências anteriores com o estágio supervisionado e o que desenvolveu com o PRP/Capes.

O relato da professora preceptora quanto ao incentivo dado a ela e de modo geral a equipe na escola-campo, que se encontrava em estado de desmotivação tamanho que estava pensando em se afastar de suas atividades, também tem sua relevância, uma vez que essa é uma situação encontrada em outras escolas. Programas como o PRP/Capes precisam ter um alcance tal que possa contribuir de forma substancial para “alimentar” o furor pedagógico que leva o professor a investigar sua própria prática, refletir sobre ela e buscar sempre formas de atuar de forma participativa para a promoção de conhecimento e no auxílio de sujeitos pensantes e críticos. O desabafo da professora preceptora, em especial, foi marcante para a pesquisadora, pois esta fez parte da formação da preceptora tanto na graduação quanto na pós-graduação há muitos anos e conheceu todo o potencial e a forma apaixonada e motivada que sempre teve com relação à educação.

Novamente, alguns temas apareceram na reunião que merecem algum aprofundamento como a discussão entre ser e tornar-se professor, aventada pelo residente de Educação Física quando falava a respeito de sua trajetória e o quanto a participação no PRP/Capes contribuiu para o processo de amadurecimento e transformação, portanto chega-se a outro ponto discutido também pela segunda

residente no qual o programa pode ser entendido como um diferencial na formação de futuros professores, uma vez que no processo de imersão proposto e com as parcerias desenvolvidas, em especial entre os professores preceptores e os residentes, visto que tem-se a oportunidade de construir uma parceria que vai além da troca de informações e oportunidade de espaço para regência de aulas; ela perpassa um repensar a dinâmica das aulas, um construir conjuntamente, esquecendo por vezes a hierarquia constituída de professor formado (o que tudo sabe) e professor em formação (o que precisa aprender, pois nada sabe). Esse será um aspecto discutido ao longo da pesquisa. Essa parceria e vínculo estabelecidos servem de mola propulsora para motivar não só os residentes, mas também os preceptores e demais professores, conforme relatado, servindo como motivação frente às dificuldades encontradas e enfrentadas no cotidiano escolar de uma escola pública.

Outro viés de reflexão diz respeito ao uso de “prêmios” como forma de motivar a participação de alunos em atividades. A utilização de atividades com cunho mais lúdico, em especial como forma de reforçar certos conteúdos trabalhados é uma alternativa interessante e que, por ter em geral um foco em investigação/análise leva os alunos a refletirem a respeito do emprego de dados assuntos, a passarem para situações mais concretas informações que poderiam não serem apreendidas por falta de estabelecimento de correlações. No entanto, devemos pensar se premiação, que acaba remetendo a um viés mais competitivo é a forma mais adequada para conduzir uma atividade que deveria ter como fim a aprendizagem de conteúdos específicos.

Reuniões da equipe do PRP/Capes da IES com os alunos residentes

Data: 07/10/2019

Local: Auditório da IES

Horário: 18h10 às 19h

Duração da reunião: 50 minutos

Participantes: 17 residentes dos cursos de Letras, Pedagogia e Educação Física,
1 professor orientador do curso de Educação Física.

A reunião, que demorou a começar e teve quórum baixo devido à chuva torrencial, foi iniciada com o professor orientador informando que o **foco seria na formação de professores e para isso seriam discutidos três temas: Saberes da docência / Professor reflexivo / Ecologia do “ensinar”**. Ele solicitou que os residentes se dividissem em três mesas de acordo com os temas e que, ao final, após as discussões, produzissem um texto reflexivo mostrando o que o tema contribui para o PRP/Capes e a formação de cada um deles (residentes).

Assuntos para formação de professores

O docente orientador começou sua explanação falando a respeito dos saberes da docência, informando que a fundamentação teórica utilizada para isso seria Maurice Tardif e sua obra *Saberes docentes e formação profissional* (2012).

Conforme o docente orientador ia apresentado os slides, procurava dialogar com os residentes, buscando maior interação com exemplos da vivência tanto do professor orientador como dos próprios residentes. Essa mesma sistemática foi utilizada para tratar dos demais temas, que foram embasados em autores como Mauro Betti e Pierre N. Gomes da Silva (2018) e Wagner Paguay, por exemplo.

Relação dialógica entre docente orientador e residentes

Dessa forma, foram discutidos aspectos que tratam dos saberes da docência atrelados a saberes curriculares, saberes da formação profissional, saberes disciplinares, assim como a importância de ter um profissional reflexivo nesse processo, também tendo como base a Ecologia do Ensinar na qual se discute a conversação o professor faz consigo mesmo ao relacionar-se com o conhecimento a ser ensinado e com o autoconhecimento.

O encontro mostrou o objetivo claro de pensar e discutir o processo de formação de professores, mostrando relevância dos conhecimentos e saberes, de acordo com a concepção dos autores discutidos.

Além disso, **trouxo à discussão os diversos espaços e sujeitos envolvidos (universidade/escola/professor experiente/ professor em formação).**

Assuntos para formação de professores

Ao final, reforçou o pedido feito no início da reunião de que deveria ser entregue na próxima reunião, individual ou em grupo, o que foi entendido a respeito do tema escolhido e como relacionar esse tema ao PRP/Capes.

Comentários

Essa reunião teve um cunho mais formativo, já esperado de acordo com a proposta do programa. A ideia de distribuição dos temas em mesa foi bem interessante assim como a divisão feita pelos próprios residentes, o que contribui, a partir da discussão de alguns teóricos, para a uma atitude colaborativa no sentido de uma proposta reflexiva e crítica dos residentes no seu processo de formação.

Trazer autores de referência para discutir temas como saberes docentes, por exemplo, auxiliam na construção de conhecimentos basilares para que licenciandos reflitam acerca da necessidade do constante repensar e articular as formas de articulação entre ensinar e aprender.

O docente orientador falou sobre o uso de estratégias para o trabalho em grupo e o que favorece ou não em termos de espaço físico, além de trazer exemplos da sua própria vivência profissional e acadêmica, desde o ensino fundamental até o doutorado, o que fez com que os residentes também pensassem e falassem a respeito de suas próprias vivências inclusive no PRP/Capes. Esse é um ponto que precisa ser melhor explorado nas reuniões. Infelizmente, os momentos de formação não foram muito constantes nas reuniões das quais a pesquisadora participou.

Alguns temas se destacam no decorrer da reunião e sabemos que precisam de aprofundamento como os assuntos relacionados à formação de professores com acompanhamento de referencial teórico para suscitar debates e reflexões que partam de vivências advindos do próprio processo de imersão e que promovam outra prática salutar que é a relação dialógica que acontece entre os envolvidos no processo de formação profissional, no caso, entre o docente orientador e os residentes, o mesmo acontecendo com os professores preceptores e demais envolvidos. Esse tipo de formação durante as reuniões de supervisão auxilia nesse processo de construção do professor reflexivo que efetiva a unidade teoria e prática.

Reuniões da equipe do PRP/Capes da IES com os alunos residentes

Data: 21/10/2019

Local: Auditório da IES

Horário: 18h05 às 19h55

Duração da reunião: 50 minutos

Participantes: 22 residentes dos cursos de Letras, Pedagogia e Educação Física,
 2 professoras preceptoras do curso de Educação Física,
 1 professora orientadora do curso de Letras e Pedagogia;
 1 professor orientador do curso de Educação Física;
 a coordenadora Institucional.

A reunião teve início com a **fala da docente orientadora e da coordenadora institucional** alertando a respeito das faltas por parte de alguns residentes e o quanto isso compromete o trabalho e imagem do grupo como um todo, além do próprio processo de formação. Foi reforçado que a bolsa não é benesse e que não se pode discutir mal uso de dinheiro público a partir do momento em que não se está fazendo o devido uso desse dinheiro.

Comprometimento/reflexão

Essa é uma questão ética, fator importante na formação de todo cidadão e primordial na formação de professores. Mesmo sabendo que esse aviso não atingiria diretamente os residentes ali presentes, pois esses são frequentes, pediu para que retransmitissem aso colegas avisando que ela também o faria. Reforçou que a reunião não seria extensa, pois sabia que seria o início da semana de provas, o que causa um pouco de preocupação nos licenciandos.

Relatou que na Semana das Licenciaturas houve a participação tímida da turma do PRP/Capes com apresentação de alguns dos trabalhos desenvolvidos pelos residentes. Mas que teve o objetivo atingido de promover discussão com grupos não participantes do programa.

Visibilidade do PRP/Capes na IES

Na sequência, seguindo a pauta apresentada na lousa, a docente orientadora passou a discutir as possíveis datas e ações até o final do ano, iniciando pela banca de finalização da qual todos os alunos devem fazer parte e apresentar resumidamente sua trajetória no PRP/Capes (440h), destacando que já foi feita uma apresentação parcial no semestre passado, portanto, já têm conhecimento do procedimento a ser adotado. Além disso, reforçou a entrega do relatório final com o registro das 440h (com material escaneado) a ser encaminhado para a Capes.

Para finalizar, lembrou que na primeira reunião do ano foi falado da 2ª edição Rua Pedagógica que aconteceria no ano e que precisa ter atividades lúdicas. Fizeram um balanço conjunto discutindo as atividades que tiveram participação das crianças e as que não tiveram para que isso balizasse essa nova edição. Também foram discutidas as formas de arrecadação de dinheiro e lanches (doação) que contribuiriam com parte do evento e o que deveriam fazer para custear esta nova edição.

Houve a proposta de que toda equipe envolvida pudesse contribuir durante dois meses com R\$ 10,00 ou R\$ 15,00. A coordenadora institucional sugeriu que se fizesse uma “balada” com o intuito de arrecadar dinheiro, sem que houvesse a necessidade de cada um dos integrantes da equipe dispor de dinheiro, mesmo que de forma voluntária. Sugeriram que as crianças que participassem da Rua Pedagógica deveriam receber um jogo como forma de lembrança de participação no evento e de Natal. A partir daí houve um *brainstorm* para pensarem tema, local, arte, ingresso, venda...

A reunião foi encerrada com o compromisso de que todos deviam refletir a respeito de possibilidades para a concretização da “balada” e, assim, viabilização da 2ª Rua Pedagógica.

Visibilidade externa do PRP/IES

Logística do evento “Rua Pedagógica”

Comentários

Novamente a reunião teve foco mais instrucional do que formativo, mesmo que a discussão inicial tenha esbarrado em questão ética da formação de professores e, conseqüentemente, da postura de cidadão frente à utilização de dinheiro público. Esse tipo de discussão é importante para a conscientização e posicionamento que as pessoas, todas, têm de ter frente às variadas situações com as quais se deparam cotidianamente.

Uma boa parte da reunião foi dedicada a pensar a organização da 2ª Rua Pedagógica e toda a implicação logística que está relacionada a ela. O importante é que os residentes estiveram presentes e atuantes em toda a discussão de alternativas

para tratar de pontos que iam desde a possibilidade de dar uma “lembrança” e lanche às crianças que participarem do evento até mesmo das formas para se arrecadar fundos para que isso seja viabilizado. Mesmo não sendo ideal, são situações pelas quais passarão nas escolas públicas como a participação em organização de quermesses como forma de viabilizar arrecadação financeira para determinados projetos na própria escola e que não são subsidiados pelo poder público.

Dessa forma, podemos observar alguns temas que já se fizeram presentes em outras reuniões como o comprometimento (ou não) por parte dos envolvidos em um programa que tem como foco a formação inicial e continuada de professores, assunto de total relevância quando se fala em formação de professores. Entender e participar da logística para organização de um evento, tendo em vista que precisam ser feitos acordos e com isso desenvolvidas determinadas habilidades importantes para o trato em sociedade e também no campo educacional, passando por pontos como a visibilidade do próprio programa, que pode ser visto por dois prismas: mostrar o que está sendo desenvolvido com um intuito reflexivo e de proposta de discussão com não participantes do PRP/Capes e/ou criar visibilidade para a IES que participa do PRP/Capes. Todos esses pontos recorrentes, se levarmos em consideração outras reuniões, são importantes tópicos de discussão.

Reuniões da equipe do PRP/Capes da IES com os alunos residentes

Data: 11/11/2019

Local: Auditório da IES

Horário: 18h10 às 19h10

Duração da reunião: 60 minutos

Participantes: 16 residentes dos cursos de Letras, Pedagogia e Educação Física,
2 professoras preceptoras do curso de Educação Física,
1 professora orientadora do curso de Letras e Pedagogia;
a coordenadora Institucional.

A reunião teve como pauta principal a organização da festa de cunho beneficente com o objetivo de arrecadar fundos para viabilização da 2ª Rua

Pedagógica além da compra de jogos para as crianças que participarem do evento tendo em vista a proximidade com o final do ano, conforme discussão iniciada na última reunião.

**Assistencialismo da IES
com o entorno**

A fala inicial diz respeito à autorização dada pela IES para o uso da quadra e, a partir daí, a docente orientadora reforça que, por estarem em uma gestão democrática, deveriam decidir valor de ingresso e demais itens relacionados à organização conjuntamente. Dessa forma, começam a elencar e decidir item a item, sempre reforçando a importância da participação e envolvimento de todos, inclusive de estudantes de outros cursos de graduação da IES na compra de ingressos. A coordenadora institucional enfatizou a necessidade de os residentes se colocarem à frente para divulgar e vender os ingressos para os estudantes e professores desses cursos da IES não participantes do PRP/Capes, sempre mostrando o objetivo dessa festa.

Dentre as discussões, houve a sugestão dada pela docente orientadora para que o ingresso fosse vendido a R\$10,00 e que estivesse incluso um vale refrigerante. Os residentes se posicionaram contra, alegando que seria mais fácil a venda de convites a R\$5,00. Depois disso, foram definidos outros pontos como o tema, que depois de muita discussão, ficou acordado como Festa à fantasia. A partir daí começaram a pensar em outras possíveis

**Logística em prol do
evento “2ª Rua
Pedagógica”**

atrações como a promoção de prêmio para a melhor fantasia, apresentação de Fit dance e talvez dança do ventre tendo em vista a experiência de alguns alunos do curso de Educação Física e a contratação de DJ. Também houve a preocupação com a segurança, para isso, um residente que já trabalha com segurança ficou encarregado de conversar com colegas da sala para que pudessem se organizar durante a festa e controlar qualquer possível problema.

Alguns residentes se prontificaram a fazer a divulgação das salas para todos os cursos e ficou estipulado que isso aconteceria de forma mais intensa na semana que antecede a festa, que ficou agendada para o dia 22/11/19 das 19h às 22h. Assim, isso poderia ter um sentido ampliado e ganhar um outro objetivo que é a confraternização entre todos os cursos da IES.

Comentários

Mais uma vez a reunião ganhou um rumo não formativo, uma vez que teve como foco a organização de festa beneficente, tendo em vista um evento maior que era a 2ª Rua Pedagógica.

Devemos destacar que um dos objetivos da Rua Pedagógica é convidar as escolas-campo (professores, pais e alunos), além das crianças do entorno da IES, para participar ativamente de atividades já desenvolvidas (ou não) nas próprias escolas-campo pelos residentes em parceria com os professores preceptores. Dessa forma, pretende-se dar visibilidade ao trabalho desenvolvido no programa e também à IES.

Podemos reforçar que é importante que os residentes aprendam a trabalhar em grupo de organizar eventos, pois essa é uma das realidades que encontrarão nas escolas, no entanto, a preocupação diz respeito ao cunho assistencialista que está por detrás da festa beneficente. É necessário refletir as respeito de desvios que são feitos no âmbito educacional, principalmente quando a escola assume papéis que são sociais. A educação deve ser promotora de ferramentas para a conscientização e luta do cidadão para os direitos sociais. A escola não pode ser o lugar em que são deslocadas outras funções sociais.

Um ponto interessante no processo da reunião versa sobre a forma de negociação e o quanto o conhecimento de dadas situações influenciam numa decisão, por exemplo, quando a docente orientadora sugeriu que o ingresso custasse R\$10,00 e que desse direito a um refrigerante, imediatamente, alguns residentes disseram que a venda seria facilitada com um preço menor e dada a alternativa da pessoa escolher se gostaria ou não de consumir o refrigerante, ainda mais nos casos em que se pensa que alguns podem comprar o ingresso apenas com a intenção de ajudar.

Assim, alguns temas voltam a emergir na reunião como a discussão da logística para a concretização de um evento e até mesmo as motivações que levam a esse tipo de evento, passando por concepções como o assistencialismo que está muitas vezes arraigado no seio da escola, mesmo não sendo seu papel.

Reuniões da equipe do PRP/Capes da IES com os alunos residentes

Data: 17/02/2020

Local: Auditório da IES

Horário: 17h30 às 19h

Duração da reunião: 1 hora e 30 minutos

Participantes: 32 residentes dos cursos de Letras, Pedagogia e Educação Física,
2 professoras preceptoras do curso de Educação Física,
2 professoras preceptoras do curso de Letras,
2 professoras preceptoras do curso de Pedagogia,
1 professora orientadora do curso de Letras e Pedagogia;
1 professor orientador do curso de Educação Física,
1 coordenador dos cursos de Letras e Pedagogia;
1 coordenadora do curso de Educação Física;
a coordenadora Institucional.

O foco da reunião de hoje era a apresentação das bancas finais, que foram divididas em dois dias, nas quais os residentes deveriam, nos grupos formados por escolas-campo, apresentar, num período entre quinze e vinte minutos, um resumo das ações/vivências desenvolvidas na escola-campo de acordo com o proposto nas 440h em que estiveram lá. Os residentes que não puderam fazer a apresentação de forma conjunta, por escola-campo, alocaram-se entre os dois dias disponibilizados para a apresentação. Importante destacar que os professores preceptores acompanharam as apresentações.

A primeira banca foi composta por três residentes de Pedagogia que atuaram em uma escola-campo e iniciaram falando a respeito da receptividade que tiveram na escola por parte de toda a equipe bem como das crianças. **Reforçaram que trabalharam com as crianças algumas atividades que foram realizadas por eles mesmos (residentes) na IES com seus professores e que ao adaptá-las para trabalhar com as crianças na escola-campo puderam vivenciar os dois lados, pois, em algumas situações, conceitos embutidos nas atividades estavam esquecidos ou não haviam sido compreendidos por eles na época**

Concepção de teoria e prática

escolar e, nesse novo movimento, puderam discuti-los e compreendê-los, buscando, na escola-campo, fazer uma adaptação de acordo com a faixa etária e necessidades formativas. Destacaram que as crianças aprenderam na prática conceitos, por vezes ignorados pelos próprios residentes na época escolar.

Houve o reforço de que a participação da professora preceptora foi primordial para o aprendizado deles (residentes), tendo em visto o envolvimento e as oportunidades oferecidas além do auxílio para o enfrentamento de barreiras. Também

**Relação professor
preceptor/residente**

afirmaram que criaram vínculos com a professora preceptora, escola e as crianças.

O segundo a falar foi de um residente de Letras, que apresentou a sua trajetória na escola, iniciando com os objetivos do programa e alguns dos projetos desenvolvidos individualmente e em conjunto com os residentes (não presentes nesse momento de apresentação). Deu destaque a seu papel como coadjuvante em atividades desenvolvidas por seus colegas, uma vez que reconhece que apresenta limitações no desempenho da função (ele faz acompanhamento no Núcleo de Apoio Pedagógico – NAP – e ainda tinha acompanhamento externo com psicólogo).

Afirmou que apenas com esse contato na escola-campo conseguiu verdadeiramente perceber o que é necessário para ser professor com toda a carga de problemas emocionais e burocráticos.

Ser/tornar-se professor

O terceiro grupo a se pronunciar era composto por três residentes de Educação Física e após apresentarem brevemente a trajetória e alguns dos projetos desenvolvidos na escola-campo com a apresentação de um rápido vídeo, reforçaram que essa vivência, nesse processo de imersão, trouxe um grande diferencial, pois, apesar de a IES promover situações nas quais haja a presença de crianças na faculdade para que alguns projetos/atividades sejam feitos no decorrer do curso, há uma diferença substancial em tê-las na escola, em um ambiente natural.

**PRP/Capes como
diferencial na formação**

Esse grupo também reforçou a professora preceptora como fundamental em todo o processo, entendendo que até mesmo as cobranças advindas

**Relação professor
preceptor/residente**

dessa troca são saudáveis. Há uma característica da professora preceptora, ressaltada pelos residentes, de estimular os próprios residentes e a equipe escolar como um todo a participar de projetos intra e extramuros. Com isso, houve no decorrer dos meses de convívio entre residentes e professora preceptora o desenvolvimento de um projeto em especial, denominado PROJAM (Projeto de Jornada Ampliada) no qual os alunos eram estimulados a participarem de certas modalidades esportivas, inclusive do 2º Batalhão de Caçadores (responsabilidade do Exército).

Ao final a professora preceptora manifestou-se afirmando que no convívio e troca com os residentes a prática dela também mudou, uma vez que ela passou a refletir a respeito de determinadas ações que antes, para ela, já estavam consolidadas.

Relação professor preceptor/residente

Na quarta apresentação, seis residentes de Educação Física, que participaram do programa em uma escola estadual (alunos do ensino médio) iniciaram sua fala tratando do plano desenvolvido ao longo do tempo em que atuaram na escola-campo e afirmaram que no início seguiram mais o plano já traçado pela professora preceptora, visto que a escola-campo, por ser estadual, apresenta um plano “mais fechado”, com método apostilado.

Com o passar do tempo, os residentes, no contato com a professora preceptora, foram conquistando autonomia e passaram, no início de cada mês, de acordo com o plano já estabelecido, a elaborar um cronograma de atividade que atendesse aos conteúdos que precisariam ser trabalhados.

Conquista de autonomia

Houve a fala dos residentes, reforçada pela da professora preceptora, de que os alunos tornaram-se mais participativos nas atividades de uma maneira geral a partir do momento em que os residentes tornaram mais presentes.

Os residentes ainda apresentaram como diferenciais a oportunidade de vivência prática durante as aulas com a possibilidade de experiências no eixo de ensino-aprendizagem, além de uma aprendizagem teórica e prática das demais atividades do professor, como as burocráticas, o que é um diferencial no currículo para o residente.

PRP/Capes como diferencial na formação

Na banca seguinte, composta por sete residentes do curso de Pedagogia, as residentes iniciaram falando a respeito da formação da professora preceptora e fazendo um agradecimento especial pela maneira como **ela se doou para as residentes e mostrou o amor por estar em sala de aula. Tudo isso de forma participativa e colaborativa, destacando o quanto a parceria estabelecida fez com que as residentes tivessem um olhar diferenciado e mais aguçado para pensar, por exemplo, a elaboração das atividades.**

**Relação professor
preceptor/residente**

Essas atividades desenvolvidas com os alunos da classe eram pensadas a partir do que constava no planejamento da professora preceptora e tinham um foco no lúdico. Houve a apresentação de fotos para mostrar algumas dessas atividades desenvolvidas. Na avaliação das sete residentes que se apresentaram a maior contribuição nesse período de imersão, além de conhecer o cotidiano da escola foi a partilha de conhecimentos travada com a professora preceptora.

Logo após, um grupo de três residentes de Letras iniciou falando a respeito do quanto a participação no PRP/Capes os fez evidenciar a importância da Língua Portuguesa e as questões das variações ainda mais em contato com as crianças na escola. **Falaram que, infelizmente, nem todos podem participar do programa e com isso acabam não percebendo a importância da função do professor de Língua Portuguesa para a sociedade.**

**Incongruências advindas
do edital**

Mostraram que foram bem acolhidos na escola e que esta já tem projetos, como a Gincana Cultural, que buscam integrar todos os alunos.

Há um nível de interação entre os residentes e as crianças que mostra respeito sem que precise usar o rótulo de professor. Isso foi facilitado pela professora preceptora, sempre monitorando, mas ao mesmo tempo dando autonomia, e também pela forma como a equipe de gestão conduz a escola, sempre presente nas classes, incentivando os alunos. Também foi destacado o quanto certos componentes curriculares vistos no processo de formação de licenciandos foram importantes nesse percurso como, por exemplo, Psicologia da Educação. Ao final destacaram a percepção que passaram a ter de que as crianças veem os professores e residentes como espelhos e muitas crianças chegaram a se pronunciar dizendo almejar ser professor “quando crescer”.

Assim, encerraram as apresentações do dia, ficando marcado o término das bancas para a próxima quarta-feira.

Comentários

Essa reunião foi feita a finalização do ciclo de uma parte do grupo de residentes no formato de banca, marcando o encerramento de todo o processo (440h) referente ao PRP/Capes.

Não houve a ocorrência de problema algum durante as apresentações, que tiveram como foco mostrar o trabalho desenvolvido nas escolas-campo com o acompanhamento constante dos professores preceptores e, em muitos casos, com o engajamento da equipe.

Podemos pontuar alguns aspectos tratados durante as apresentações como, por exemplo, a forma receptiva como os residentes foram acolhidos em algumas escolas-campo. Isso ficou evidente na fala do primeiro grupo. Assim, entendemos de forma positiva esse envolvimento, ao menos em algumas escolas-campo, da equipe escolar, que vai além da participação da professora preceptora, bolsista, e por isso, mesmo que por adesão, com uma participação vinculada a um compromisso pré-assumido.

Em outros momentos, como na apresentação da terceira banca, a professora preceptora chegou a se manifestar dizendo que a sua forma de atuação também teve mudanças com a presença dos residentes. Assim, começamos a vislumbrar os frutos de uma troca compartilhada de experiências. A mistura entre professor em formação e professor experiente traz benefícios para ambos, visto que é uma oportunidade de troca de saberes e reflexão compartilhada.

Mais uma vez, há uma recorrência de temas que apareceram em reuniões anteriores e que merecem algum aprofundamento como a discussão quanto à concepção que se tem de teoria e prática. No decorrer das reuniões, percebemos que há entendimentos diferentes pelos sujeitos envolvidos no programa do que vem a ser essa relação, por isso, devemos refletir a respeito de tais diferenças à luz da teoria escolhida para a pesquisa. Outro ponto interessante para aprofundamento é o como se estabelece a relação entre o professor preceptor e o residente e quais as implicações disso, uma vez que deve ser uma relação interativa, coparticipativa e que

acaba levando o residente a conquistar autonomia em um campo de atuação que inicialmente não lhe era próprio. Isso reforça a ideia trazida por alguns de que o PRP/Capes pode se apresentar como um diferencial na formação dos professores, levando-os a compreender, *in loco*, num processo de imersão, as funções profissionais a serem desenvolvidas, mesmo tendo conhecimento das deficiências do programa como a sua não extensão a todos os licenciandos.

APÊNDICE XV – ROTEIRO DO GRUPO FOCAL

ROTEIRO PARA GRUPO FOCAL

[Coordenador institucional/ docente orientador (Letras e Pedagogia)/ professor coordenador (Letras e Pedagogia)/ 1 professor preceptor (escola-campo)/ 2 residentes (Letras)/ 1 residentes (Pedagogia)]

Pesquisa: **FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UNIDADE TEORIA E PRÁTICA NO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA (PRP/CAPES)**

Problema: Qual a efetiva contribuição do PRP/Capes para a unidade entre teoria e prática em cursos de Licenciatura na visão de docentes dos cursos de Letras e Pedagogia de uma IES privada da região da Baixada Santista/SP, dos estudantes participantes do PRP/residentes e de professores das escolas-campo participantes do Programa?

Objetivo geral: Analisar a unidade entre teoria e prática no processo de implantação do PRP/Capes em uma IES privada da Baixada Santista (em diferentes fases: da preparação do Projeto Institucional, relações com as instituições parceiras, desenvolvimento e avaliação do Programa pelos sujeitos participantes).

Objetivos específicos:

- Verificar a produção de conhecimento acadêmico a respeito das Políticas Públicas Educacionais, Formação de Professores, Programa de Residência Pedagógica, Unidade Teoria e Prática e Estágio Curricular Supervisionado;
- Identificar as implicações do PRP/Capes na IES, nas práticas dos professores orientadores e residentes e em eventuais alterações nos PPCs dos cursos;
- Verificar as possibilidades de Programas advindos de Políticas Públicas do governo federal, como o PRP/Capes, contribuírem para a formação diferenciada de futuros professores.

I. IDENTIFICAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO INDIVIDUAL DOS PARTICIPANTES

Nome completo: _____ (não será divulgado)

Idade: _____ Cargo/Função: _____

Formação: _____ Data da entrevista: _____

Horário de início e término: _____

II. FORMAÇÃO E TRAJETÓRIA

2.1 Falem a respeito de seu percurso formativo (em especial graduação/curso/IES/período) e o que o levou a ser professor.

2.2 No caso dos docentes, há quanto tempo trabalham como professor e, mais especificamente, na instituição envolvida com o PRP/Capes.

2.3 Qual a lembrança que vocês têm do estágio nos seus processos de formação?

2.4 Como relacionam essa lembrança de estágio com o que está previsto no Edital nº 6 do PRP/Capes - Retificado?

2.5 Vocês observaram mudanças no processo de estágio na IES e na escola-campo, durante e após a participação no PRP/Capes?

III. PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA/ CAPES - ORGANIZAÇÃO

3.1 Falem a respeito das reuniões de supervisão na IES. Como é organizada? Quais os temas que são tratados? Explique o funcionamento.

3.2 Como ocorre o processo de planejamento das reuniões de supervisão na IES? Quem participa e quais as pautas principais?

3.3 Como são tratados os temas trazidos pelos residentes sobre as observações das escolas-campo?

3.4 Há reuniões específicas entre professores preceptores e residentes? Como acontecem os momentos de “trocas” entre professores preceptores e residentes?

IV. PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA/ CAPES - CONCEPÇÕES

4.1 É possível perceber atitudes diferenciadas por parte do grupo participante do PRP/Capes com relação ao grupo não participante? Em caso afirmativo, falem sobre isso.

4.2 Percebem-se ou estimulam-se momentos de partilha de vivências formativas entre o grupo de participante do PRP/Capes e o de não participante?

4.3 Quais as atividades desenvolvidas pela equipe que compõe o PRP/Capes na IES e na escola-campo e que são consideradas prioridades? Por quê?

4.4 Quais as concepções de vocês a respeito da unidade teoria e prática em cursos de formação de professores? Qual o papel do estágio nisso?

4.5 Como ocorre a unidade teoria e prática no PRP na IES e nas escolas-campo?

4.6 Houve alguma alteração na concepção da unidade teoria e prática a partir da participação do PRP/Capes nos cursos que participam do Programa e nas escolas-campo? Em caso afirmativo, fale sobre isso.

V. PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA/ CAPES - INSTITUIÇÕES

5.1 Nas instituições em que trabalham, os espaços de fala de todos os segmentos são respeitados facilitando ou propiciando um melhor desenvolvimento das atividades do PRP/Capes?

5.2 Como se estrutura o processo de formação de professores na IES - de acordo com seu ponto de vista? Houve alguma diferença nesse processo a partir do PRP/Capes?

5.3 As instituições nas quais trabalham oportunizam ambientes de construção e de trabalho coletivo? Em caso afirmativo, como isso acontece?

5.4 Nas instituições de ensino em que trabalham existe espaço para reflexão e problematizações advindas das experiências de práticas profissionais? Em caso afirmativo, quais são esses ambientes?

5.5 As famílias dos estudantes e os sujeitos do entorno (território) participam de alguma forma das atividades desenvolvidas pela instituição e ligada principalmente ao PRP/Capes?

5.6 Há alguma forma de compartilhamento do que está sendo desenvolvido no/com o PRP/Capes na instituição? Em caso afirmativo, como isso ocorre? Isso perpassa outros grupos/ambientes que não os diretamente envolvidos o projeto?

5.7 Pôde ser percebida algum tipo de mudança institucional advinda da participação no PRP/Capes? Os PPCs dos cursos sofreram alguma alteração por isso? Em caso afirmativo, fale a respeito.

5.8. Como são tratadas as produções dos residentes pela IES e pelas escolas-campo?

VI. PERTINÊNCIA DO PROGRAMA

6.1 Qual o principal desafio para a implantação e execução do PRP/Capes nas IES e nas escolas-campo?

6.2 O PRP/Capes pode ser considerado um diferencial para os cursos de Formação de Professores? Saliente os aspectos positivos e negativos desse diferencial formativo.

6.3 Vocês consideram importante a permanência do Programa de Residência Pedagógica (Capes)? Por quê? Acredita que esse programa necessita de algum ajuste? Em caso afirmativo, qual seria a sugestão?

6.4. Outros pontos não abordados na reunião e que desejem ressaltar...

APÊNDICE XVI – ROTEIRO DO GRUPO FOCAL (REVISTO)

ROTEIRO PARA GRUPO FOCAL

[Coordenador institucional/ docente orientador (Letras e Pedagogia)/ professor coordenador (Letras e Pedagogia)/ 1 professor preceptor (escola-campo)/ 2 residentes (Letras)/ 1 residentes (Pedagogia)]

Pesquisa: **FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UNIDADE TEORIA E PRÁTICA NO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA (PRP/CAPES)**

I. IDENTIFICAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO INDIVIDUAL DOS PARTICIPANTES

Nome completo: _____ (não será divulgado)

Idade: _____ Cargo/Função: _____

Formação: _____ Data da entrevista: _____

Horário de início e término: _____

II. FORMAÇÃO E TRAJETÓRIA

2.1 Falem a respeito de seu percurso formativo (em especial graduação/curso/IES/período) e o que o levou a ser professor.

2.2 No caso dos docentes, há quanto tempo trabalham como professor e, mais especificamente, na instituição envolvida com o PRP/Capes.

2.3 Qual a lembrança que vocês têm do estágio nos seus processos de formação?

2.4 Como relacionam essa lembrança de estágio com o que está previsto no Edital nº 6 do PRP/Capes - Retificado?

2.5 Vocês observaram mudanças no processo de estágio na IES e na escola-campo, durante e após a participação no PRP/Capes?

2.6 É possível perceber atitudes diferenciadas por parte do grupo participante do PRP/Capes com relação ao grupo não participante? Em caso afirmativo, falem sobre isso.

2.7 Percebem-se ou estimulam-se momentos de partilha de vivências formativas entre o grupo de participante do PRP/Capes e o de não participante?

III. PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA/ CAPES - ORGANIZAÇÃO

3.1 Falem a respeito das reuniões de supervisão na IES. Como é organizada? Quais os temas que são tratados? Explique o funcionamento.

3.2 Como ocorre o processo de planejamento das reuniões de supervisão na IES? Quem participa e quais as pautas principais?

3.3 Como são tratados os temas trazidos pelos residentes sobre as observações das escolas-campo?

3.4 Há reuniões específicas entre professores preceptores e residentes? Como acontecem os momentos de “trocas” entre professores preceptores e residentes?

IV. PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA/ CAPES - CONCEPÇÕES

4.1 Quais as concepções de vocês a respeito da unidade teoria e prática em cursos de formação de professores? Qual o papel do estágio nisso?

4.2 Como ocorre a unidade teoria e prática no PRP na IES e nas escolas-campo?

4.3 Houve alguma alteração na concepção da unidade teoria e prática a partir da participação do PRP/Capes nos cursos que participam do Programa e nas escolas-campo? Em caso afirmativo, fale sobre isso.

V. PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA/ CAPES - INSTITUIÇÕES

5.1 Nas instituições em que trabalham, os espaços de fala de todos os segmentos são respeitados facilitando ou propiciando um melhor desenvolvimento das atividades do PRP/Capes?

5.2 Como se estrutura o processo de formação de professores na IES - de acordo com seu ponto de vista? Houve alguma diferença nesse processo a partir do PRP/Capes?

5.3 Há alguma forma de compartilhamento do que está sendo desenvolvido no/com o PRP/Capes na instituição? Em caso afirmativo, como isso ocorre? Isso perpassa outros grupos/ambientes que não os diretamente envolvidos o projeto?

5.4 Pôde ser percebida algum tipo de mudança institucional advinda da participação no PRP/Capes? Os PPCs dos cursos sofreram alguma alteração por isso? Em caso afirmativo, fale a respeito.

5.5. Como são tratadas as produções dos residentes pela IES e pelas escolas-campo?

VI. PERTINÊNCIA DO PROGRAMA

6.1 Qual o principal desafio para a implantação e execução do PRP/Capes nas IES e nas escolas-campo?

6.2 O PRP/Capes pode ser considerado um diferencial para os cursos de Formação de Professores? Saliente os aspectos positivos e negativos desse diferencial formativo.

6.3 Vocês consideram importante a permanência do Programa de Residência Pedagógica (Capes)? Por quê? Acredita que esse programa necessita de algum ajuste? Em caso afirmativo, qual seria a sugestão?

6.4. Outros pontos não abordados na reunião e que desejem ressaltar...

APÊNDICE XVII – TRANSCRIÇÃO DO GRUPO FOCAL (29/08/2020)

TRANSCRIÇÃO DO GRUPO FOCAL

Data: 29/08/2020

Horário: Início: 9h40; Término: 12h47

Local: Reunião agendada pelo google meet: <http://meet.google.com/jst-fpyw-ofm>

Participantes: * Representando a IES - Coordenadora Institucional

Coordenador do Letras e Pedagogia

Docente Orientadora

* Representando a escola-campo - Professora preceptora (Letras)

* Representando os licenciandos - 2 residentes de Letras

1 residente de Pedagogia

Pesquisadora: Agradecimentos pela participação de todos e faz um breve relato sobre a pesquisa explicando se tratar da formação de professores na perspectiva do programa da CAPES. Relata os objetivos e a abrangência da pesquisa. O foco é a teoria e prática explicitada no edital do programa na construção do estágio supervisionado. Ressalta que todos se manterão anonimato quando da construção dos relatórios.

Preceptora 1: 46 anos, formada - Entrei na Prefeitura em 2007 como contratada (concurso) e um ano após fui efetivada na escola onde estou até hoje atuando como preceptora. Entrei no curso de Letras motivada pela disciplina de inglês, mas durante o curso me apaixonei pela língua portuguesa, tirando a percepção negativa que tinha muito em decorrência da formação em escolas públicas. Contribui para isso ter tido ótimas professoras e após formada lecionei inglês e português, mas acabei me direcionando mais para o português, tanto que fiz o concurso já nessa área. A escola há 2 anos perguntou para os professores mais antigos quem gostaria de participar desse programa. **Mesmo com as incertezas de quem assistiria às aulas e por ser um projeto novo, eu aceitei participar. É uma entrega e você fica exposto não sabendo como será a avaliação e como sairíamos disso.** Hoje vejo que foi um ganho para mim. Foi um estímulo e de certa forma me motivou a melhorar as aulas.

**Relação professor
preceptor/residente
Avaliação**

Residente 1: 35 anos, licencianda em Pedagogia - Estava há 10 trabalhando em um restaurante e depois de terminar o ensino médio parei de estudar. Repensei minha vida, o que seria melhor para os meus filhos e resolvi voltar a estudar e escolhi a Pedagogia pelo trato com a criança. **Acredito na troca com as crianças e o que você recebe delas. Acredito nos valores que você transmite às crianças**

Concepção de educação

e elas não vão esquecer. Meu foco é a educação infantil. Meu curso é na modalidade híbrida (duas vezes presencial por semana) e a residência está sendo maravilhosa para mim. O bom da residência é aquela primeira fase de observação. Eu não tinha contato nenhum com sala de aula. Depois que sai da residência eu fui para um estágio e levei a bagagem da residência. **Têm pessoas que conheço que estão fazendo estágios em escolas privadas e já estão ali assumindo a sala de aula sem nenhum preparo.** A residência tem todo um preparo que foi muito útil para mim.

Desvios no estágio

Residente 2: 47 anos, licenciada em Letras. Eu não escolhi Letras; foi Letras que me escolheu. Vim de outra área, de recursos humanos, trabalhei com contabilidade, trabalhei a minha vida inteira com matemática.

Quando eu quis mudar de profissão por conta da maternidade, também eu escolhi a área de educação, pois isso me daria maior disponibilidade de tempo. Procurei o curso de matemática, mas as

Magistério associado à disponibilidade de tempo

turmas não confirmaram, então optei por Letras na IBS e aí foi uma outra realidade, uma descoberta e o mundo se abriu. Foi quando fiquei sabendo do Programa de Residência. Me inscrevi e fiquei 2 semestres na escola-campo 1 com a preceptora 1.

A residência pedagógica foi a minha base. Hoje trabalho na rede estadual, no ensino médio, e a residência é a minha base de segurança para encarar uma sala de aula, mesmo não sabendo como as coisas vão acontecer, a residência te dá uma experiência como suporte para te manter em pé e saber o que tem de ser feito, ou não. Foi essencial para encarar a realidade de uma escola pública. A residência é o meu alicerce.

PRP/Capes como diferencial na formação

Residente 3: 42 anos, licenciando em Letras. Antes de cursar Letras, passei por dois cursos: Sociologia e Política e Jornalismo, áreas escolhidas em virtude de minha atuação pública em SP, mas acabei não concluindo os dois, pois é um ambiente muito tumultuado. Mudei para São Vicente e desde 2007 tenho um blog em que escrevo crônicas e tenho três publicações. Tenho muito ligação com a Literatura, mas sempre como hobby, sem pretensões de me formar um profissional de Letras. Aqui em São Vicente, por não ter faculdade de Comunicação ou Sociologia, descobri a IBS e vi que tinha o curso de Letras, mas sem a pretensão de ser professor, mas sim a carreira de escritor. Esse foi o meu propósito inicial, mas quando entrei na faculdade, logo no primeiro semestre, **descobri a importância da escola e de ser professor e acabei me apaixonando por isso. Fui me descobrindo aos poucos vendo que poderia contribuir muito dentro de meu propósito de engajamento ativista dentro da educação, até mais do que fora, entendendo o papel da licenciatura e do professor.** Passei a ter um olhar diferenciado com as

Ser/tornar-se professor

aulas em comuns com pedagogia e os ensinamentos dos professores e fui me apaixonando por tudo isso. **Surgiu a oportunidade de fazer primeiro o PIBID, fiz um**

ano e depois migrei para a residência pedagógica e vi a realidade de um estagiário com um professor ao lado.

**Relação professor
preceptor/residente**

Passei a ter a vivência da vida escolar, buscando cada vez mais entendimento do que essa vivência e onde me enquadrar nisso. Minha trajetória começou na escola-campo 1 junto com a preceptora 1 e a residente 2.

Coordenador de Letras e Pedagogia: Coordenador da IBS (agradeceu a participação de todos no encontro). As escolhas de nossas vidas são significativas e salutares. Independente do percurso de cada um, todos se encontram no mesmo lugar, criando um sentido para suas vidas e como professores. Esses diálogos servem para ratificar que as escolhas na minha vida foram acertadas. Cada um dentro do seu caminho, sabemos que estamos nos entregando para um sentido de vida. Se conseguirmos transformar a vida dos outros atuando

no papel como professor é muito bom. **A sala de aula é um espaço transformador de vida, por mais que alguns ressaltem isso como petulante.** Tenho 50

**Sala de aula – espaço de
transformação**

anos, sou santista de nascimento, mas minha família se expandiu para o Vale do Ribeira, transitando nessa região. Minha avó, na década de 20, estabelecida no comércio, resolveu ser professora, fazendo um curso em Santos e recebendo o diploma pelo presidente, encaminhado pelo trem até o vale do Ribeira. Ouvia minha avó dando aula de reforço para a juventude pobre do Vale e isso acabou me contagiando. Nasci assim e esse foi o meu modelo. Fui fazer meu colegial normal e ao mesmo tempo magistério. Eu me efetivei em 1990 como professor 1, em Peruíbe. Em 1990, ingressei no curso de Letras na Unisantos e percebi a necessidade de ter professor de Letras no Vale do Ribeira. Me apaixonei por gramática. Foi um contraste, à noite, em Santos, assistindo às aulas e durante o dia dando aula de gramática no Vale no meio do bananal. Me apaixonei pela sala de aula. **Sou freiriano e me sinto um agente transformador.** Ver a pobreza do menino descascando banana e vendo a possibilidade de

**Professor – agente
transformador**

mudança. Me formei em Letras, me efetivei como professor, me formei também em Direito e depois em Pedagogia. Fiz especialização nas esteiras da tecnologia com o EAD explodindo no Brasil e fiz o mestrado e doutorado em língua portuguesa. Minha experiência é elitizada, me tornei professor alfabetizador, mas nasci mesmo como professor no espaço rural e nos sítios de banana compartilhando merenda e vendo a construção das subordinadas. **Hoje me coloco como professor do ensino superior, mas com a clara percepção de que a educação básica é o foco de tudo isso. Não adianta fazer um doutorado e se isolar nas teorias. Num país que precisa tanto de políticas públicas transformadoras, é o professor da educação básica o grande agente disso.** A sala de aula da

**Professor – agente
transformador**

educação básica é o centro da atenção. Ressalto que minha avó falava que não era para eu ser professor, pois ganhava pouco. Ela morreu bem velhinha, mas admitia que cresceu como gente no meio daquela meninada. Ser professor é o máximo.

Pesquisadora: Vejam como os processos são diferentes e ricos. Aquela que trabalha com números de repente se viu apaixonada por Letras, aquela que se identificava com inglês, de repente se viu apaixonada por Letras, aquela que trabalhava em restaurante e procurou outros espaços, se viu apaixonada pela alfabetização de crianças, aquele que trabalha com projetos sociais e que pensava em escrever e em jornalismo e comunicação, agora foca na licenciatura e na formação de professores. Aquele que desde criança identificava seu processo de formação, foi fazendo seu percurso formativo variado e se vê nessa posição de formador. Todas essas histórias só mostram contribuições de como a educação é importante na nossa formação e dos outros. Até os contrassensos são muito ricos.

Docente orientadora: Cumprimentando a todos. A princípio não pensava em fazer Letras. No caminho tive um castigo: tive um namorando no ensino médio que se tornou meu marido e fomos casados por 15 anos e a professora, por isso, me passou uma redação. O texto da redação foi construído como o grande amor da minha vida e no final eu citei que se tratava do meu pai. A professora mostrou minha redação para todos e disse que eu deveria fazer Letras. Já estudava inglês e resolvi então que seria tradutora e intérprete. Fui para a Unisantos, o grande glamour na área e só tinha uma opção: Letras. Entrei no curso e tive o privilégio de ter vários professores, como o prof.

Alcides. Mas antes dessa linha de tradução, **um amigo me ofereceu aulas em Cubatão e eu, precisando dinheiro para pagar a faculdade, aceitei as aulas livres. Isso fez com que me apaixonasse pela sala de aula e decidi que era isso que eu queria para minha vida, ainda muito nova.** Os alunos eram

Sala de aula – espaço de transformação

muito humildes e me “carregavam no colo”. Meu

início foi muito bacana e me levou a decidir o que eu queria para a vida inteira. Concluí a faculdade e foi trabalhar em escolas particulares com o sonho de trabalhar na escola do prof. Alcides. Enquanto isso não acontecia, ingressei em uma escola de técnica em São Vicente e decidi fazer o concurso para professor do Estado, o que não ocorria há 10 anos, numa época que professor do Estado

ganhava bem. **Passei em 8º lugar na Baixada Santista e parte disso devo a Deus e à formação no colégio técnico.** A sala de aula é onde nos formamos

Escola como formadora de professores

de verdade. Fui trabalhar no Andradas, escola onde fiz o ensino médio. Havia 5 vagas e pude escolher uma das vagas. Dava muitas aulas, inclusive no supletivo noturno. Uma senhorinha me chamava atenção e um dia pediu meu currículo para entregar na escola onde trabalhava como inspetora. Fui chamada para entrevista nessa escola, exatamente a que eu sonhava, que era a do professor Alcides. Entrei para cobrir uma licença maternidade e estou até hoje, faz 18 anos. Isso abriu as portas para eu fazer meu mestrado e entrei na IBS. Foi convidada pelo atual coordenador dos cursos de Letras e Pedagogia e pela responsável pela coordenação institucional para trabalhar na residência pedagógica que também foi outro aprendizado legal e importante. Sou apaixonada pela escola e pela faculdade onde trabalho.

Pesquisadora: o prof. Alcides foi quem me fez continuar no magistério. Entrei na faculdade de Letras para fazer Tradução e Interpretação. Eram dois anos básicos e no terceiro ano faríamos a opção. Quando se fala em língua portuguesa, prof. Alcides

Duarte é o meu ícone e, por influência dele, optei por Letras. É muito bom sabermos que temos um professor que nos inspirou e de alguma forma inspiramos outros. A Preceptora 1, por exemplo, já está sendo citada nessa trajetória de coformação. O primeiro bloco está encerrado e agora cada um pode contribuir da forma mais livre. A primeira ponderação que faço é que vocês podem ou não ter passado por experiência anterior de estágio na mesma área ou em outra área de formação. Qual é a relação que vocês podem ter em relação ao programa de formação da CAPES. Existe algum diferencial, é a mesma coisa, tem mudança e se houver mudança, esse processo pode ser notado, vocês conseguiram perceber? O foco é pensar o que vocês têm de experiência anterior em estágio e o que ficou em relação a este programa.

Residente 2: Eu fiz o estágio ao mesmo tempo que estava fazendo a residência e a diferença é que **na residência você tem uma carga horária para cumprir de observação, participação e regência. No estágio você fica só com a parte da observação, pois você depende de o professor deixar você dar uma aula e como tudo é muito corrido, o professor acaba não tendo tempo para fazer isso. Na residência você é obrigada a dar aulas e essa obrigação te dá uma carga de responsabilidade.** Observar como o preceptor age com relação aos alunos, pois eu vou ter que fazer a mesma coisa que ele está fazendo. **Para mim pesou essa responsabilidade, primeiro na observação e depois participando dos projetos e de aulas junto com o professor. Isso me deu segurança para fazer uma aula, o plano, a parte burocrática. Até então, quando entramos na faculdade, a impressão que fica é que você vai entrar em uma sala de aula, passar o conteúdo e só, ou seja, a parte prática.** A parte burocrática que aprendi na residência é a parte mais pesada. A residência te deixa a frente, ministrando as aulas e isso faz toda a diferença.

**Experiência de regência:
PRP/Capes x estágio
supervisionado**

**Relação professor
preceptor/residente
coformador**

Concepção de prática

Residente 3: Para mim a CAPES é uma instituição governamental e a importância que ela tem não só para nós que estamos nos formando, mas o processo de ensino universal. **Para a gente ter uma residência pedagógica bancada pelo próprio governo tem todo um caráter que vai além do estágio, mas de um aperfeiçoamento na docência, no ensino, e eu vejo como além do estágio, não só na relação eu x escola x aluno, mas vejo a residência como uma ferramenta de pensar política pública de ensino, política pública de construção de aula, que vai contribuir com a educação como um todo.** Não tinha feito estágio antes, fiz o PIBID, e tenho a mesma percepção da residência por ser um programa público. **O cotidiano da escola eu vou ter agora e é uma experiência fantástica, pois tenho a escolha como futuro professor mas também tive**

**PRP/Capes como
diferencial na formação**

**Dificuldades/ações nas
escolas-campo**

uma visão da precariedade do ensino, da dificuldade que os professores enfrentam para poder fazer entender toda a pedagogia da sala de aula, sem recursos, sem estrutura e com alunos de formação social adversas, enfim, para mim, a residência foi além do estágio, cumprindo o papel de dar um outro olhar além do professor, mas acima de tudo de construção.

Residente 1: Minha experiência foi um pouco parecida com a Residente 2. Não fiz estágio antes, mas fiz durante. A diferença é que na residência você tem um suporte, você tem todas as fases. Sempre que podia eu estava nas reuniões semanais de aperfeiçoamento e você tem toda parte de conhecer a escola, o regimento, a gestão que no estágio eu não tive. Fui direto para a sala e fiquei praticamente só na observação. E só quando o professor não vai você que pode trabalhar em cima. Na residência tem todo um aperfeiçoamento antes.

PRP/Capes como diferencial na formação

Residente 2: O engraçado é que as coisas mais simples na residência como fazer a chamada, pegar o diário e falar eu vou fazer a chamada. Parece que o diário é uma bíblia, é uma coisa aparentemente tão boba, mas para quem está começando tem uma importância muito grande, é um outro olhar, te dando uma visão do que é dar uma aula, mesmo que seja só para fazer a chamada.

Relação professor preceptor/residente coformador

Preceptora 1: Eu fiz estágio na época quando estava me formando em Letras e a diferença que noto entre os dois é que no estágio eu chegava na escola e os professores se sentiam muito desconfortáveis e eu não tinha experiência alguma, e alguns chegavam até falar que se eu quisesse eles assinariam o meu papel, na realidade querendo se livrar daquele observador em sala de aula. A mesma inquietação que comentei no começo, alguns pensavam como vão avaliar o meu trabalho, ou seja, se sentiam mais à vontade sem aquele observador em sala de aula. Eu só fazia alguma

Estágio como avaliação/cartorial

coisa com os alunos no dia em que os professores faltavam, mas mesmo assim a inspetora deixava o livro e falava que era para os alunos copiarem e dizia o que era exatamente para os alunos fazerem. Raramente a gente tinha a oportunidade de fazer alguma coisa, brincadeira, ou jogos que a gente aprendia na faculdade. Já na residência não, o professor sabe que você está ali, ele aceitou você ali, ele cria o espaço para você apresentar o que você quiser e se sentir seguro. Quando a Residente 2, ou outros residentes que acompanharam minhas turmas e que já se formaram ou o Residente 3 que está aqui com a gente falavam “professora posso

Relação professor preceptor/residente

fazer isso”, vejo se neste ano isto se enquadra no programa, pode ser, dá para fazer essa alteração, então é uma coisa conversada para que o residente seja também um protagonista e não um mero coadjuvante. Quando fiz meu estágio no Estado, eu senti um pouco isso. Você fica aí, não me interrompe e não me atrapalha. Fazer chamada, nem pensar. Perguntar por que eles estavam dando aquilo e o que iriam fazer depois, nem pensar. Era isso, não existia diálogo, não existia coparticipação.

Estágio como avaliação/cartorial

Coordenador de Letras e Pedagogia: Pesquisadora, acredito que você não queira trazer a nossa experiência lá do passado. O que você pensou a respeito disso?

Pesquisadora: Então ... vocês podem trazer o que entendem ser interessante do ponto de vista institucional, o que pensam, se esta visão vinda pelo programa de estágio mudou nos estudantes de maneira geral, porque devemos lembrar que o programa não atinge diretamente a todos os alunos. Não abarca a todos, tem um grupo que participou e outro que não participou, então, quando pensamos em estágio está lá no edital que o programa é uma forma de reformulação do estágio nos cursos. Isso é perceptível, pois vocês trabalham com os dois grupos, tanto os que participaram do RP e os não participaram, e aí, como está o trabalho destes dois grupos?

Coordenador de Letras e Pedagogia: Entendo que você faz uma provocação no sentido de trazer uma análise contrastiva entre o estágio supervisionado e o programa de residência pedagógica em que medida a instituição como agente de formação de professor pode caracterizar essas possíveis diferenças. Eu digo que elas são perceptíveis e aqui na superfície não precisamos ficar teorizando e refletindo se um discurso é científico e não é perceptível levando em consideração o que sabemos. O estágio supervisionado em atendimento às diretrizes curriculares dos cursos é formatado como os meninos aqui colocaram, é um momento em que o nosso estagiário entra nesse espaço que é a sala de aula e ele fica na atividade da observação, não que ela seja ruim fazer puramente a observação, ele é inserido na sala de aula e ele observa aula do seu professor, desse professor supervisor dele e ele tem a mínima participação nesse lugar docente. Parece

Concepção de estágio

aquele estágio que nós fizemos lá quando nós fomos estudantes de graduação e muitas vezes esse menino estagiário vê a agenda assoberbada desse professor e esse professor não tem tempo inclusive para olhar esse estagiário, fazer uma interrupção, abrir o diálogo, trocas de saber e não há como saber se esse supervisor tem um olhar crítico que eu acredito que muitos têm. Não podemos dizer que o professor em sua maioria não se atém a isso. Se eu tiver esse olhar crítico que vai permitir esse estagiário no estágio supervisionado, não sendo redundante, mas eu estou colocando o estagiário no estágio supervisionado, se esse menino que está lá no estágio

Concepção de estágio

supervisionado e se esse professor tiveram um olhar crítico diferenciado, enfim, ele vai permitir que os estagiários participem de atividades, então, esse menino além da observação ele vai lá começar a desenvolver atividades de participação de docência propriamente dita não a conversa. **Se o professor que é responsável pelo estágio abrir esse espaço para a prática docente, o que eu vejo é o avanço que eu percebi. Bem, isso eu estou trazendo, essa minha reflexão e essa minha percepção melhor, a partir dos relatórios finais porque eu, enquanto coordenador de curso das licenciaturas, todos os relatórios finais de estágio passam por mim e eu, observando essa narrativa desse aluno que fez lá no estágio, ele narra a experiência dele e ele escreve nessa narrativa situações de observação onde senta na carteira.**

Concepção de estágio

Enfim, por mais que as disciplinas de formação tentem lá no estágio levar esse aluno a uma reflexão dessa prática, quem consegue ficar apenas numa interlocução teórica? O estagiário quando entra na sala da Preceptora 1, ela é supervisora eu sou estagiário dela e eu vi o que ela fez no relatório. **Se tem algum professor da disciplina de estágio lá na faculdade que tem também um olhar crítico, ele vai tentar relacionar e observar essa prática do professor sobre o olhar no currículo da avaliação e buscar os canais para se fazer uma relação.** Veja que a gente não

Concepção de estágio

perpassa pela prática em si. O programa de residência pedagógica como ele mesmo se institui que a pesquisadora sempre insiste está lá no edital que a caracterização do programa é em retornar o estagiário não como um estagiário e sim como um residente. Só essa significação de espaços já faz uma grande diferença. **O professor da sala de aula não é um supervisor, ele é o preceptor, ou seja, ele vai pegar na mãozinha: vem aqui que eu vou te ensinar, olha como eu faço, olha as minhas mazelas e amarguras, meus sucessos e, conseqüentemente, esses dois olhares se entrelaçam porque aquele que estava na sala de aula, o professor, ele começa a ouvir desse estagiário, dele que é o residente pedagógico, a necessidade de mudanças, porque ele começa a ouvir “olha, eu li tal teórico; eu estou estudando lá na disciplina de linguística textual a abordagem dos gêneros” e aí o professor começa ou a mudar mesmo as práticas, ou ele acaba ressignificando as práticas, ou ele acaba confirmando até o lugar dele tipo o que você está vendo. Há uma troca muito grande. Eu vejo o espaço da residência pedagógica como esse lugar sim da transposição didática, levar à prática aquilo que se teoriza lá no banco universitário, enxergar, sentir o cheiro da sala de aula, pois a sala de aula tem cheiro, sentir e**

Relação professor preceptor/residente Coparticipação

Concepção de teoria e prática

acompanhar todo o processo do professor, seu preceptor, desde o planejamento em atendimento às bases legais dos currículos oficiais, enfim, e esse professor te falando assim: falando aqui a gente vai ter que fazer um pouquinho diferente, aqui tem que nos adequar, aqui nós vamos ter que ver significar, aqui nós vamos propor etapas. Só mesmo a sala de aula vai te oferecer essa reflexão. A residência é esse espaço de ressignificação de ambos. O estágio fica no lugar tradicional e a residência propõe a troca de saberes, teoria e prática, aprendendo juntos, transformando juntos, com o protagonismo na aprendizagem do aluno, sempre pensando no sucesso do aluno.

Pesquisadora: Perfeito, só para ficar claro e o não participante do programa como é que fica?

Coordenador de Letras e Tradução: Eu vejo que é uma política pública e ela veio como uma marginalização sim, porque acho que deveria abrir para todo mundo, pois acaba assim elitizando um grupo. Não sei se eles têm consciência disso. Nós que somos da equipe da residência pedagógica nos colocamos no lugar elitizado, diferenciado, porque nem todos os professores das licenciaturas ingressam no programa. Há uma nova ruptura no discurso, no comportamento do planejamento, porque tem professor que desconhece inclusive o programa e não consegue fazer essas relações do programa à aula dele na universidade porque o professor que passa pelo programa residência pedagógica ele também significa as práticas dele porque quando, por exemplo a coordenadora institucional vai discutir o currículo lá com os meninos dela de pedagogia, ela certamente vai trazer o olhar da educação da sala de aula da escola. Se de repente tivesse tão afastada, não sei em que medida ela traria e a fala dela traria esse valor; depende muito claro da formação. Assim, o professor universitário começa a reorganizar a prática dele com esse olhar e é importante abordar isso porque a educação básica apresenta então uma ruptura, há uma elitização. Esses meninos do residência pedagógica têm a oportunidade de grande valor de troca de saberes que o estágio lá assim na prática não oferece, portanto é uma política pública que precisa ser revisada, precisa ser ampliada, e hoje ela está oferecida em menor quantidade: se nesse projeto de 2018 e 2020, que você fez parte, tínhamos a abertura de um número x de bolsistas, 70 e tantos, hoje sabemos que no nível nacional o número de bolsas caiu drasticamente. Ele era muito bom e ao invés de ampliar houve o corte, então é uma experiência de grande transformação, de grande contribuição à formação inicial e a formação continuada do professor da escola né e ele foi

Incongruências advindas do edital

Diferencial para professores formadores da IES

Incongruências advindas do edital

diminuído, massacrado. Enfim, quem é da residência pedagógica fala que ocupa um lugar elitizado sim, ocupa um lugar diferenciado e não elitizado e pelo valor em si somos “metidos à besta”, mas não é isso, pois acabam sendo a minoria dentro do curso deles tanto de Letras quanto de Pedagogia passaram pela residência pedagógica 5%, 2 ou 3% por cento no todo é muito pouco; é uma experiência de grande valor de que poucos tiveram a chance de participar.

Coordenadora Institucional: Eu particularmente começo a minha fala em dois momentos e como vocês sabem, a partir de fevereiro, eu assumi uma instituição pública federal no campo na área da pedagogia, além de estar continuando o IF que é o meu norte profissional e a IBS, então eu estou nas duas instituições, na pública e na privada, então eu posso nesse momento, além de ter sido a coordenadora institucional do residência, além de ter trabalhado junto no programa, eu ainda nesse momento estou no instituto federal como a coordenadora do estágio supervisionado. Eu acumulei essa função lá na universidade pública dentro de um outro campo de visão. Posso fazer essa relação nesses dois momentos também fazendo um paralelo entre ambas e poder entender essa relação de como que isso funciona. A residência, e eu creio que o Coordenador de Letras e Pedagogia e a Docente orientadora e todos os colegas que estão aí já devem ter falado da importância dela no processo de formação de todos os bolsistas que participaram efetivamente do programa, eu considero uma perda muito grande termos ficado na classificação 251 no novo edital. Nós estávamos classificados e de repente perdemos por uma vaga e não entendemos o porquê. Fizemos um questionamento muito grande junto ao MEC, mas a resposta foi taxativa de que não haveria um suplente naquele momento para que nós pudessemos assumir, inclusive na semana retrasada eu voltei a falar com a representante do MEC, perguntando se haveria uma possibilidade dos 251 conseguirem adentrar os muros novamente da residência e do PIBID, nesse momento, mas a resposta por enquanto foi que não e o edital está lá e a gente não conseguiu compreender o porquê. Eu e o Coordenador de Letras e Pedagogia fizemos muitos questionamentos, eu acho que ele já deve ter feito essa exposição aí para vocês, então para nós não termos adentrado os muros da residência por causa de décimos e estávamos colocados, estávamos como uma das instituições presentes e de repente após uma reformulação de recursos nós não estávamos mais e entramos como 251, para nós foi um choque; ficamos extremamente tristes. Nós ficamos assim sem palavras para podermos compreender o que houve naquela reformulação do recurso em que nós ficamos 251 e entrariam 250 instituições. Bom, isso é um dos fatos de que nós não estamos necessariamente nesse momento na residência, então para nós foi uma perda muito grande, é a questão da residência que vindo ao encontro da ideia do Coordenador de Letras e Pedagogia da questão da relação da teoria à prática, a questão de aperfeiçoar a formação discente dos cursos de licenciatura a partir dos projetos, a partir de como a gente fez, a partir de como a gente desenvolveu para que houvesse realmente uma aprendizagem efetiva para esses bolsistas que estavam lá. Para nós foi extremamente relevante, pois eles consideram que estão em outro patamar de aprendizagem, eles estão numa outra linha de raciocínio frente àqueles que não participam do programa. Isso é nítido, isso é claro e **percebo que nos depoimentos dos bolsistas que eles**

**PRP/Capes como
diferencial na formação**

fizeram a residência foi um marco. Ela é um diferencial para quem está, para quem vivenciou e para quem não vivenciou. Percebemos claramente essa cultura da teoria e prática de quem não estava programa; é muito difícil o entendimento de que a docência lá, apesar de como o Coordenador de Letras e Pedagogia falou por que ele não é um docente mas ele está lá como um professor num processo de construção da sua identidade profissional e isso faz com que ele se torne uma pessoa mais autônoma no momento da sua docência em que ele vá somente efetivá-la numa sala de aula lá no seu contexto da pós-graduação ou mesmo aí no próprio estágio. Fazendo uma relação agora bastante crítica em relação às duas instituições e como se processa o PIBID e a residência pedagógica na instituição pública, é muito diferente e nós estamos, eu vou fazer agora aqui um parênteses, e não é uma questão de ética porque eu não estou necessariamente falando demais, eu considero que nós da instituição privada, nós da IBS, tivemos uma margem de 100% em relação à instituição pública porque olha como esse processo acontece. Eu vou fazer esse breve relato como é que se processa lá o encaminhamento dos programas. Eu fiz toda a seleção junto com a coordenadora de área PIBID agora para o edital de 2020, então eu estou no instituto federal, mas eu não estou como bolsista, eu estou como voluntária, já começa por aí uma situação diferente. Lá quando a instituição entra no edital, não é a instituição, como aqui o professor ou o coordenador de curso, lá vem da reitoria, então, é quem está na reitoria que é o coordenador institucional, não é o coordenador, não é o professor lá na instituição, no campus; já começa por aí o diferencial. Nós tivemos um ganho de 100%, o que eu estou falando é que nós nós tivemos 150 bolsas entre os dois programas. A instituição pública pode até ter 150 bolsas, 250 bolsas, mas essas bolsas na reitoria são divididas entre todos os Campi. Sabe quantas bolsas vai para cada campus, 10. Olha como eles têm um diferencial de trabalho, é inacreditável é só dentro dos muros da instituição pública para você perceber a diferença e de quanto a instituição privada nesse caso ela está à frente. Estou falando por nós, eu falo pelo fato de ter sido coordenadora institucional e ter trabalhado no PIBID já junto desde 2014 com os responsáveis pelo programa na IBS. Veja, você tem 150 bolsas no instituto federal na universidade federal, mas você tem 10 bolsistas por campi. Então você tem no município de Avaré 10, no município de Campos do Jordão 10, no município de Sorocaba 10, no município X 10 ou 15 para suprir a demanda daquelas bolsas; você tem um coordenador de área no instituto federal de Campos do Jordão ou de fulano de tal que trabalha com 10 bolsistas. Percebam a diferença de nós que trabalhávamos com 150 bolsistas numa única instituição. Olha só a diferença desse processo, como nós temos uma autonomia, essa é a palavra mais adequada para isso. Se nós pensarmos que a instituição pública dá uma autonomia sim, com certeza, mas a privada tem uma autonomia muito maior em relação à resolução de toda a forma como esse programa se processa e quem coordena somos nós mesmos, e quem decide também. Nós temos essa autonomia enquanto a pública não, pois passa pela reitoria alguém de lá colocou aluno bolsista. A coordenadora

**Encaminhamento IES
pública/IES privada**

**Encaminhamento IES
pública/IES privada**

de área trabalha com 10 alunos, então olha o trabalho como ela pode desenvolver. Faço esse pequeno relato para vocês entenderem como se dá essa diferenciação e para vocês perceberem que a partir disso olha como nós da instituição privada especificamente da IBS desenvolvemos um trabalho que vai além de uma realidade que está posta aí. Nós desenvolvemos um trabalho rico, nós desenvolvemos um trabalho em que nós abarcamos 150 pessoas, 150 bolsistas e 150 pessoas que têm um olhar diferente sobre a docência, 150 pessoas que estão hoje num processo de formação diferente de quando eles entraram então só para fazer essa descrição para vocês para um entendimento maior da nossa importância enquanto instituição pública, desculpa, privada; agora a minha cabeça confunde às vezes, agora eu estou para cá, desculpa... instituição privada quanto nós temos é para contribuir com esses alunos vejo que nós da IBS numa região metropolitana da baixada santista, no município de São Vicente que tem uma condição socioeconômica não tão favorável devido ao município, não vamos entrar nessa questão política, nós conseguimos fazer essa diferença, isso é muito gratificante para todos nós; agora quanto à questão da formação teoria e prática desses alunos poderem estar lá é muito importante como o Coordenador de Letras e Pedagogia falou que o estágio na perspectiva não é assim reduzir ou simplesmente imitar aos professores em sala de aula. Os modelos que já estão postos como a gente tinha e vinha de uma imitação então é uma perpetuação do que está lá na sala de aula. Nós temos que

proceder com esses alunos com uma análise crítica, uma análise fundamentada teoricamente para que ela se legitime nessa realidade social em que se ensina o processo porque se não nós acabamos simplesmente fazendo uma perpetuação do que está dentro da sala de aula. Aquele aluno estagiário ou bolsista, enfim, ele simplesmente reduz-se a observar os professores e limita esses modelos que estão postos vindo de uma teoria e de métodos seja qual for o método que o professor trabalha, mas ele não procede a uma análise crítica necessariamente fundamentada teoricamente para legitimar isso numa realidade social em que ele está. Isso é um

ponto muito importante para pensarmos a legitimação dessa realidade social em que ele está inserido que não pode se reduzir em uma mera imitação do que já está posto, coisa que o Coordenador de Letras e Pedagogia falou anteriormente e eu estou agora só reproduzindo a fala dele, talvez em outras

palavras, nós imitamos os professores desde quando nós éramos alunos, desde que nós estávamos no processo da nossa formação, que a pesquisadora falou para fazermos uma retrospectiva do nosso estágio e é isso, vamos no processo de imitação, se essa imitação for teoricamente construída em crítica perfeita, mas e se ela não for isso é o professor ou supervisor ou preceptor que está lá tiveram uma prática pedagógica meramente reprodutora dos sistemas

**Concepção de teoria e
prática**

**Construção de identidade
profissional**

que estão aí, então como que se vai fazer a construção da sua identidade profissional enquanto um docente crítico para transformar essa realidade? É outra coisa que o Coordenador de Letras e Pedagogia falou da questão dos currículos, então, se nós adentrarmos a questão dos currículos a partir das diretrizes curriculares como esse aluno vai compreender se nós estamos numa disciplina de currículo e há uma dificuldade muito grande dele entender que currículo não é um conceito, que currículo não é algo que você conceitua de uma forma muito clara, por exemplo, vou conceituar uma cadeira ou a cor azul, currículo é uma coisa mais subjetiva, mais abstrata, ele tem uma dificuldade de entendimento da escola como um todo e tendo essa dificuldade de entendimento da escola como um todo, ele não consegue compreender o processo de construção do que seja um currículo no contexto escolar, ele meramente considera que currículo são as disciplinas que estão postas ali para que ele entenda aqueles conteúdos.

Concepção de currículo

Ele não consegue entender que existe uma base nacional comum que tem os componentes curriculares e que essa é a obrigatoriedade e a partir desses componentes curriculares se desenvolveu os conceitos para que esses conceitos se tornem competência se é que essas competências venham realmente transformar esse alunos com as habilidades por isso se fala muito das habilidades e competências, mas ele tem uma dificuldade muito grande de entender a conceituação das palavras e vocês da língua portuguesa, talvez eu esteja errada e me corrijam, mas é a questão de semântica da palavra, eles não conseguem entender o que realmente aquilo quer dizer, o conceito efetivo, a etimologia da palavra. Eles têm uma dificuldade muito grande e tendo essa dificuldade muito grande eles acabam não compreendendo o que é um currículo dentro do contexto escolar não compreendendo o que é um currículo dentro do complexo escolar e não compreendendo que é o currículo que vem a partir de uma perspectiva também agora da nova base, ele acaba não entendendo o que o currículo é o que é diverso, é o que vai fazer, é o que vai tornar aquele aluno, é o que vai formar aquele cidadão e aí você fala que tem de formar um cidadão para a sociedade vigente para que ele seja um construtor da sua identidade, para que ele consiga contribuir para a sociedade na qual ele está inserido e que ele consiga de uma forma bastante simples mudar aquela realidade social em que ele vive nem que seja na sua localidade, então é isso, é o currículo para fazer a vinculação com a relação do estágio com a teoria e com a prática, mas não há uma dificuldade desse entendimento porque onde está essa mazela da educação que você pega alunos do curso de pedagogia seja de qual for a instituição e você percebe que neles há uma grande dificuldade de compreensão de conceitos. Percebe que neles há uma grande dificuldade de compreensão de conceitos simples para um curso de formação de professores. Discutimos anteriormente em algum momento o coordenador de curso da Pedagogia, que está aí, meu fofinho lindo que eu amo, discutimos e falávamos de que é realmente a necessidade de se consolidar o que é realmente os cursos de

Formação de professores/ curso de Pedagogia

formação de professores? Quando se fala em formação de professores você não fala necessariamente de todas as licenciaturas, você fala de quem é especialista da educação de quem estuda a educação e quem estuda educação é o pedagogo. **Se você fizer uma miscelânea de que todos podem dar aula no curso pedagogia, você não está criando uma identidade para o curso de formação.** É a mesma coisa você colocar um médico no momento da sua residência, ele não vai fazer a cirurgia porque ele então ... quer dizer eu coloco qualquer um que possa fazer cirurgia? Não, e por que no curso de pedagogia você pode colocar qualquer um? Sabe então eu, pedagoga, não adentro os muros da geografia. Eu até posso adentrar os muros da geografia se eu tiver a metodologia para trabalhar lá, mas eu não vou adentrar a parte técnica da geografia, **mas qualquer professor da licenciatura se considera no direito de que ele pode adentrar os muros da pedagogia e trabalhar a parte técnica e não pode, por isso que o curso de pedagogia acaba se perdendo no tempo e no espaço e a partir daí há um esvaziamento de todo o processo de construção do pedagogo que vai desembocar na formação deste docente que está em processo de formação e que depois ele tenha dificuldade de chegar na educação básica e fazer o que ele realmente tem que fazer aqui, ensinar, aí ele não consegue compreender o que é um componente curricular, ele não consegue compreender a sua função no estágio e não compreendendo isso você simplesmente tirou de você, professor, você é coordenador de curso, você instituição, tirou dele o que é mais precioso que é aprendizagem.** Você não deu para ele as condições necessárias para que ele saia formado então você fala assim: onde está a mazela de que aquele professor não consegue alfabetizar? Lógico, você não colocou o professor alfabetizador no curso e conseqüentemente ele não aprendeu. O professor de qualquer área vai lá dar qualquer coisa, no sentido não desprezando a formação do professor, mas ele não é um alfabetizador porque ele não consegue entender esse processo e aí o aluno chega no chão da escola e tem a dificuldade de entender como ele vai fazer porque o professor não tem a competência e a formação adequada para esse processo e faz com que aquele aluno não aprenda o que realmente tem que ser e aí chega lá (na escola) e ele não tem a capacidade para ... desculpa eu vou tirar não tem a capacidade até porque capacidade ele tem, mas ele tem dificuldade de compreensão do sobre o que ele vai fazer, aí você se pergunta por que os alunos vão passando com uma progressão continuada e vou “empurrando com a barriga”, jargão popular da escola pública, por quê? Porque simplesmente o que está lá no processo de informação não foi bem informada. Esse é um dos pontos fundamentais da residência pedagógica. Desculpe é que eu acabo me empolgando.

**Formação de
professores/ curso de
Pedagogia**

**Formação de
professores/ curso de
Pedagogia**

Docente orientadora: Pesquisadora, eu acho que você já tem todo o seu material com essa pasta assim.

Pesquisadora: Esse é um dos grandes problemas em relação à formação do curso de pedagogia quando estudamos as questões de formação e o entendimento do que é um curso de pedagogia. Você tratou especificamente disso, existem uns nós que são difíceis de serem destravados. Afinal de contas o curso de pedagogia forma para quê, porque querendo formar para tudo, às vezes não formam para nada. Mas vamos voltar aqui para um outro ponto. Há um outro ponto que vocês acabaram tratando é da questão da unidade teoria e prática. Então, vamos focar nessa questão porque isso é importante. O Coordenador de Letras e Pedagogia falou: a Pesquisadora fala disso porque está no edital... então, eu falo porque é isso que me instigou a fazer a pesquisa para além de estar no edital, porque vem ao encontro destes anseios que foram ditos pelo próprio Coordenador de Letras e Pedagogia, pela própria Coordenadora Institucional e de alguma forma pelos demais, Assim, eu queria que vocês falassem um pouquinho mais aqui de que como vocês entendem sobre isso. Alguns já citaram, outros não falaram ainda, mas o que vocês entendem sobre essa questão dessa unidade teoria e prática: se ela acontecem efetivamente na escola, se ela acontece efetivamente nos cursos de formação, porque quando pensamos nos cursos de formação dependente ou independente de um programa como residência pedagógica, isso é um viés que pode ser dado e esse viés pode ser construído pelo grupo de professores que lá atua. Isso é uma prerrogativa porque isso consta no PPP do curso. Está lá no PPP. O Coordenador de Letras e Pedagogia falou num momento atrás que há um diferencial dos professores que estão envolvidos no programa e os professores que não estão envolvidos diretamente. Eu concordo. Lógico que quando nos envolvemos é diferente e quando estamos no meio do processo a visão é diferente, mas é de qualquer forma na instituição como um todo, para além do programa e são oportunizados ambientes para esse trabalho coletivo e estou falando de todas as esferas, estou pensando num contexto macro, pensando institucionalmente momentos para isso. Na escola pública acontecem os horários de trabalho pedagógico, isso está embutido nos horários pedagógicos? Isso é trabalhado no horário pedagógico?

Coordenador de Letras e Pedagogia: No contexto da institucionalização entre teoria e prática vejo como você recordou esse eixo, ele está lá contemplado no PPC dos cursos. O grupo de professores se reúnem no NDE dos cursos e nos colegiados, evidentemente. Há nessa interlocução uma preocupação entre a teoria e prática nas discussões dos professores; os planos de ensino partem desse pressuposto, inclusive num viés interdisciplinar. No programa dos cursos foi contemplado o eixo das disciplinas de projetos integradores que são essas disciplinas voltadas a essa transposição didática, encaminhar a construção de conteúdos de habilidades e competências voltadas a essas práticas ao fazer propriamente dito, enfim, institucionalmente, há essa preocupação em levar no processo de formação desse professor a

Concepção de teoria e prática

relação teoria e prática; há essa contemplação no próprio projeto político do curso e isso se desvela nas disciplinas de projeto integrador, há toda essa troca de saberes. Enfim, mas o que eu vejo de diferente com o programa de residência pedagógica não é que o nosso professor universitário que não está no programa residência pedagógica, não é que ele não vai fazer a relação teoria e prática. Você vê que há todo esse contexto e ele é colocado nesse contexto docente. O próprio projeto do curso, as diretrizes curriculares nacionais porque nós estudamos muitas diretrizes curriculares nacionais às vistas da construção do plano de ensino, enfim o que você está colocando aqui, problematizando, eu devolvo para você. Sim, há essa preocupação e o atendimento às diretrizes curriculares é pauta do NDE, do colegiado, dentro da organização ok. Mas qual é o diferencial do programa residência pedagógica é que essa teoria e prática que o residência pedagógica irá promover é mais real, ela é mais estreita à realidade da sala de aula: uma coisa é você professor universitário tentar fazer a transposição ou uma prática, outra coisa é você professor universitário anteriormente que passaram por esses projetos da Capes. É diferente; seus olhares..., sim porque você vai tentar transformar, construir e avançar do que é conceitual para um procedimental, é fazer que a prática na perspectiva da sala de aula, no currículo vivo, das características desses espaços, como é a escola, como é que ela se organiza, o projeto político pedagógico da escola entorno da escola, o currículo público e o que esse currículo defende como formador de competências e de habilidades, ou seja, há uma aproximação maior entre esse conhecimento acadêmico de formação e esse conhecimento da vida escolar. Eu acho que eu respondi um pouco a sua expectativa ... seria isso.

Concepção de teoria e prática

Pesquisadora: Como os residentes percebem isso? Como é que vocês percebem, o que vocês sentem e entendem por essa questão de unidade de teoria e prática e como vocês perceberam isso no programa e nas disciplinas?

Coordenadora Institucional: Posso ajudá-los?

Residente 2: Então, a questão da teoria é que quando eu entrei no programa e que eu me vi na sala de aula me pareceram dois mundos completamente diferentes. A teoria com o que os teóricos dizem e entendem como sendo boa para a educação parece que foge um pouco da realidade de alguns ambientes. Não é uma coisa padronizada e então a verdade está na realidade que ele encontra. Ele vai utilizar o que ele aprendeu? Vai, mas vai ter que ter um jogo de cintura para pegar toda teoria e adaptar para aquele local, mas nem

Concepção de teoria e prática

sempre isso é possível. É falta de recursos, falta de tempo ou falta de tudo e na verdade a gente tem que contar mais com a boa vontade para trabalhar em equipe e conseguir algum resultado. Acho que é muito discrepante.

Preceptora 1: Pegando o gancho da fala da Residente 2 que acabou de mencionar que a teoria é muito bonita e que você tem que ter aulas diferenciadas, que você tem que ir trabalhar com várias habilidades, que o aluno tem que ser estimulado de diversas maneiras, mas isso fica bastante limitado quando você só tem o livro didático que é o escolhido e caderno, então quando a gente quer fazer alguma coisa diferente a gente tem que patrocinar, pois se não existir o patrocínio as coisas não acontecem. Eu já contei com a ajuda, a Residente 2 falou que o bom de trabalhar em equipe é isso ... que a equipe que a gente tem lá no escola-campo 1 é uma equipe bastante unida que ainda que eu queira fazer alguma coisa na minha disciplina se eu precisar de ajuda até ajuda financeira os outros professores podem se unir e ajudar em relação a isso, mas se você quiser passar um vídeo e não ter uma sala de projeção que comporte seus alunos, que caiba todo mundo lá dentro, que esteja com todos os materiais disponíveis, você tem que levar de repente teu laptop pois o computador da escola naquela sala não está funcionando e aí você dá aula numa escola de periferia e fica até com receio de levar e mostrar teu material e depois sair com ele de lá. Eu até entendo que a teoria é muito bonita mas a gente tem que adequar mesmo na prática e fazer aquilo que é possível algumas vezes e não o que a gente gostaria de fazer.

Dificuldades/ações nas escolas-campo

Formação de equipe

Dificuldades/ações nas escolas-campo

Residente 3: Vou complementar o que a Preceptora 1 disse, a discrepância está nisso. Assim gostei da Residente 2 também quando falou desses dois mundos. Quando a gente está lá na faculdade, a gente tem todo um aparato e quando vai para a escola gente meio que ele acaba neutralizando a gente tem que criar coisas assim de forma criativa a todo momento, de forma que você trabalha com quem não tem estrutura; Eu senti muito isso também hoje de a gente não conseguir. É muita coisa para fazer, mas não tem recurso e não tem a estrutura adequada. Está escrito sempre que a teoria ... eu quero ver o que é a realidade nas escolas, assim a gente encontra com o aluno, a gente tem esse choque, a gente acha que vai encontrar um perfil de aluno e encontramos outro totalmente diferente, aí tem que saber lidar com tudo isso com até um trabalho sei lá meio que emocional e fica aquela dúvida será que vai dar certo, será que eles vão compreender, será que

Concepção de teoria e prática/ dificuldades na imersão

não? Eu senti também essa dificuldade agora, eu sei também ... A Coordenadora Institucional falou com relação à pedagogia adentrar no mundo e isso foi legal para mim. Estou fazendo uma licenciatura em Letras e adentrar no mundo da escola onde é mais pedagógico assim, por exemplo, foi meio confuso também porque a gente tem na cabeça que vai entrar lá para poder fazer um estágio ligado à área de língua portuguesa e ver algum trabalho dentro do programa na área de língua portuguesa, mas entramos na escola e vemos que todo o trabalho que vai além do ensino da língua da disciplina, tem todo um trabalho que é da própria dinâmica da escola, é o dia a dia, fazer uma aproximação com os alunos e a convivência, fazer, ativar e ganhar o aluno no seu projeto, seria essa palavra correta, mas existe todo esse trabalho que pelo menos no curso de Letras, nós vimos muito pouco porque está mais focado na visão da linguística, mesmo do ensino convencional, da teoria. Eu senti muita também dificuldade em falar o que eu vou fazer, o que eu vou criar ... (inaudível) o que eu vejo na faculdade realmente não faz muito sentido e não vai ao encontro com o que está acontecendo nas escolas e assim haja criatividade e haja formas de se buscar. Precisa ficar mais atento para além do que pede o programa, para além do que a gente aprende, e aí até algumas pessoas brincando e falam que eu sou meio artista, mas não, é a maneira que tentamos de tornar mais atrativo e buscar o diferencial que possamos contribuir.

Concepção de teoria e prática/ dificuldades na imersão

Pesquisadora: Quer falar Coordenador de Letras e Pedagogia?

Coordenador de Letras e Pedagogia: É eu não eu vou avançar um pouco aqui nas nossas reflexões, nós estamos falando de saberes e o espaço da universidade é o espaço do saber científico. Não concordo que a universidade não dá conta da escola. O que que eu vou ensinar na escola enquanto professor de língua portuguesa: o período composto, fonema, acentuação gráfica, história da literatura e se eu estou num processo de formação para eu me tornar esse professor de Letras eu tenho que ter a cadeira específica que vai me mostrar esse saber científico. Então tem que ficar claro que a universidade tem um papel para isso, inclusive que se encontra lá nas diretrizes curriculares: o papel da universidade é o papel da construção do saber científico e aí nós temos aquele saber materializado em práticas, os materiais didáticos. Então aquele saber científico vai se espalhar em materiais didáticos, o livro didático, sei lá, um vídeo. O ensino real que é

Concepção de teoria e prática/saber científico

o saber da sala de aula é o que é o saber, como ensinar, então eu tenho saber científico, eu tenho o saber como ensinar e o saber como ensinar é a prática docente e o programa de residência pedagógica irá fazer essa transposição. Não podemos dizer que a Universidade está tão distante da escola.

Concepção de teoria e prática/saber científico

A universidade cumpre com o papel dela de disseminar esse saber científico. A residência pedagógica vem levar você que está nesse momento de uma aprendizagem científica como que eu vou ensinar a minha disciplina de projeto integrador com esse direcionamento, e disciplinas de práticas pedagógicas são as disciplinas de formação de professor. Essas disciplinas vão colocar o professor como protagonista e o material pedagógico não pode substituir um professor. Vocês falam muito de criatividade, enfim, é bem verdade, isso é o dia a dia, é estar dentro de uma sala de aula de periferia com todas as suas características com todas as suas necessidades e nesse lugar que você vai transpor conhecimento dessa teoria que eu vou fazer com que você aprenda. Para eu poder ensinar produção de texto, eu preciso lá na faculdade passar pelas cadeiras de produção textual; não tem como, eu tenho que ter coesão, coerência, progressão temática, então eu vou ter aquela aula científica aí eu tenho que tirar porque eu só consigo ensinar a fazer aquilo que eu domino conceitualmente, então, a universidade cumpre esse papel e a própria universidade percebe que há necessidade sim da prática da residência pedagógica. Ela vem como uma política pública para promover essa transposição didática e eu vejo que é uma política salutar, mas ela é uma política para poucos e hoje muito menos. Só queria contribuir com essas posições mediante o que vocês falaram

Incongruências advindas do edital

Pesquisadora: Isso nos leva há mais reflexões porque é papel da instituição de ensino superior trabalhar com esses saberes técnicos e quem precisa dominar é quem está no processo de formação, mas também é papel da instituição de ensino superior trabalhar com essa questão, vamos chamar de metodológica para ficar numa linguagem mais simplificada e para também fazer essa possibilidade de reflexão o que a gente tem de pensar é como fazer isso é então como as instituições de maneira geral estão fazendo isso; como está acontecendo com ou sem o programa de residência pedagógica, por que essa transposição ela precisa acontecer e elas não podem ser momentos estanques. Isso tem a ver com aquela fala da Coordenadora Institucional da questão da formação do professor. Ainda temos muito aquele modelo de: primeiro eu tenho o técnico, depois eu tenho as disciplinas que são metodológicas e depois a gente leva para o estágio e eu acho que temos de pensar um pouquinho essa estrutura, mas isso é papo para uma outra conversa. Até podemos marcar um outro momento para conversar sobre isso porque cada coisa que vocês vão falando vai-nos levando a pensar outras e outras e outras. A Preceptora 1 fica com um sorrisinho é porque eu acho que ela também está ativa, ela também está sendo levada a pensar outras coisas e ela pensa também na realidade porque é na realidade em que ela está inserida lá na escola pública. Foi uma realidade que eu vivi muitos anos, não estou no momento, mas que eu também vivenciei muitos anos e eu quero

aproveitar para fazer um gancho nessas falas e pensando nessa relação teoria e prática como é que fazemos para ligar esses saberes que estão lá institucionalizados, estes saberes que estão lá na escola-campo porque é um processo de interação com a professora que está lá na escola-campo, há um acompanhamento. E isso já foi falado, é um processo de aprendizagem também e extremamente significativo por parte desse professor, pois ele é coformador em todo esse processo e queria que falássemos um pouco de dois momentos de reunião. Existem reuniões e encontros que tem de ser feitos entre os residentes e professores preceptores porque todas essas combinações que são feitas é para que haja esse processo de formação, para pensar nessa possibilidade das aulas serem dadas, como serão dadas e encaixadas naquilo que está programado para o semestre. Isso faz parte desse processo de formação e até da própria condução e desse residente frente àquelas turmas. Então, como é que acontecem esses encontros? Existe um outro grupo, dos quais eu fiz parte de alguns, que são aqueles encontros na instituição de ensino. Os residentes também têm encontros, a Residente 1 falou sobre isso em uma de suas falas que havia alguns encontros nas segundas-feiras e o foco era a formação e se pensarmos um pouquinho qual é o objetivo destes encontros na instituição? Eu acho que não tinha um objetivo, tinha objetivos. então quais eram estes objetivos e se dentre esses objetivos estava essa possibilidade de tentar trabalhar essa questão de teoria e prática, tentar trazer um pouquinho dessa experiência da imersão lá na escola-campo, lá da escola pública se era trazido para o debate. Acho que para esse foco, tanto para a Coordenador Institucional quanto a Docente orientadora podem falar e os próprios residentes também podem falar. No campo da escola pública temos agora só a Preceptora 1 e os próprios residentes também como interlocutores.

Coordenadora Institucional: Eu vou passar depois da palavra dessa questão para Docente orientadora, mas antes vou falar uma coisinha rápida. É um parágrafo que eu tenho aqui construído na minha cabeça sobre o repensar da formação de saber. É só para gente não perder essa ideia e aí sobre a relação dos encontros teoria e prática a Docente orientadora foi muito capaz nesse momento porque ela fez toda essa relação e ela fazia muito bem essa vinculação, eu acho que ela pode fazer um relato sobre isso e eu só vou falar assim rapidamente que no momento que fala dos saberes, da construção de saberes, de repensar a concepção da formação dos professores que até há pouco ela era objetivada para capacitar estes através de uma transmissão de conhecimento a fim de que aprendessem como que eles fossem trabalhar eficazmente naquela sala de aula. Hoje essa transmissão de saberes eu considero que a partir também dos estudos de Tardif, da Pimenta, que ela vem sendo substituída por uma abordagem que analisa a prática desse professor enquanto da forma como ele vem se desenvolvendo para enfatizar uma temática do saber docente e a busca de uma base de conhecimento que esses professores têm, considerando também esses saberes da experiência. Então, houve esse momento dessa transposição de você simplesmente formar alguém para que ele aprenda atuar eficazmente na sala de fala mas que hoje é a alma, a substituição dessa abordagem

Concepção de teoria e prática

de analisar a prática desse professor para que ele busque o saber docente com base em conhecimento considerando os saberes da experiência, então, não é só empiricamente mas sim cientificamente, por isso mesmo que não se nega o que se está ensinando na instituição. Era só esse parênteses que eu gostaria de fazer e, sobre a questão das orientações de teoria prática das reuniões, eu penso que a Docente orientadora foi o principal agente ou a principal agente nesse processo de condução dos alunos.

Docente orientadora: Obrigada, querida. Não sei se eu fiz tanto, mas eu tentei; fiz o possível. Rapidamente sobre essa questão teoria e prática, de repente as pessoas não enxergam a importância do conhecimento na universidade, do saber científico teórico, mas depois de formados eles enxergam quanto isso é importante e, se não for bem feito, vai fazer falta. Ainda nesta semana nós tivemos lá uma aluna desesperada, já formada, desesperada, querendo um conhecimento básico que deveria ter tido e não conseguia transmitir para seus alunos. Enfim, “professora me ajude” é nós procuramos estar sempre disponíveis, sempre tentando ajudar nesse sentido, mas veja, a pessoa depois que está lá fora, está no mercado de trabalho é que vai realmente perceber quantas coisas são importantes e de repente a gente não valorizou tanto o estágio, essa prática. **Eu disse**

anteriormente que o verdadeiro professor se forma na prática. Com certeza, é um conjunto de coisas na verdade que não podem ser separadas. Nós temos excelentes pessoas profissionais talvez nessa questão do conhecimento que não são bons lá na sala de aula e temos pessoas boas na sala de aula nessa questão de criatividade, mas que não têm o conhecimento científico, desculpe então uma coisa não pode estar separada da outra, então essas duas coisas têm que andar em conjunto. Quanto as

reuniões semanais, quinzenais, às segundas feiras, nos preocupávamos com algumas coisas, primeiramente a postura profissional, então foi algo muito enfatizado durante várias ações, **qual seria a melhor postura**

desse residente dentro da escola já que ali ele não era mais um aluno, porque muitos novinhos, que tinham acabado de sair da escola, enfim, aquele não podia mais ter aquela postura de aluno, mas ele também não era o professor, então ele era ali dentro da escola um subalterno vamos dizer assim do professor; tinha que respeitar as regras da escola, as regras que o professor colocava, então essa questão de postura profissional foi algo que nós colocamos bastante também nas nossas reuniões. A partir daí,

a formação de professores, falando das nossas experiências e pedindo também que eles trouxessem as experiências, as dúvidas, as dificuldades dessas pessoas também eram discutidas e a gente procurava tentar ajudá-los da melhor maneira

Concepção de teoria e prática

Postura/ relações de poder

Dificuldades/ações nas escolas-campo

possível para que eles agissem naquele momento, porque tinha que ser algo rápido.

Olha isso não está dando certo, eu faço, vamos lá vamos tentar nesse formato, a questão é uma outra. A questão também é bastante trabalhada e era para que eles valorizassem aquela participação não só pela bolsa recebida, mas pela oportunidade de estar fazendo a diferença dentro de uma escola, porque a gente sabe que o estágio normalmente não faz isso, a pessoa às vezes não fica, deveria ficar quantas horas aí não sabe, mas eu acho que na residência pedagógica a participação deles foi maior. Então falávamos muito dessa valorização e na questão de autoavaliação também, a reflexão de cada um, se aquele era o seu lugar, se é isso que eu quero fazer da minha vida, eu quero ser professor, eu me apaixonei por isso ou não porque não dá para estar aqui, deixando claro que a gente também depende do financeiro, depende de uma série de coisas, mas o professor tem que ser uma pessoa apaixonada pelo que faz. Basicamente foi o que nós tratávamos nas nossas reuniões. Meus colegas, se eu esqueci de alguma coisa me ajudem por favor.

Ser/tornar-se professor

Preceptora 1: Posso fazer um comentário? A Docente orientadora comentou agora que é preciso ter paixão para essa profissão e uma das coisas que eu pensei lá no começo, foi a respeito do gosto das crianças, e eu não sei como vai ser a reação das crianças porque elas são arteiras quando os residentes começarem a chegar quando forem dar aula pois será que eles vão acabar desistindo porque são tantas as dificuldades é como a gente já falou aqui depende de como estão vindo, em vez de tentar buscar uma maneira de trabalhar com as dificuldades, vão achar mais fácil fazer um outro curso e mudar de área. Então, era uma grande preocupação minha frente a tantas dificuldades eles acabarem desistindo, mas eu acho que a maioria que frequentou pelo menos lá na escola-campo 1 que eu vi nas reuniões que eu participei na IBS, parece que os residentes se apaixonaram pela profissão através desse projeto e uma vez conversando com Residente 2, ela estava falando que ela gostaria muito de passar no concurso de São Vicente, de repente trabalhar na escola-campo 1 que foi a escola onde iniciou; ela criou essa relação afetiva com a escola e eu fiquei bastante contente.

Dificuldades/ações nas escolas-campo

Residente 2: Voltando sobre a questão da teoria e prática, não desmerecendo o trabalho da universidade, eu vou conhecer esse sentido mesmo porque, quem estuda à noite, já tem uma vida profissional e muito trabalho ou vão à noite estudar e tem toda aquela carga para cumprir com as atividades da faculdade e, mesmo assim, olha a importância da residência pedagógica da universidade: ela ensina, eu tenho conhecimento científico que é aquilo que você precisa saber para poder ensinar, mas, quando

PRP/Capes como diferencial na formação

... você vai para o mercado de trabalho, você não tem esse suporte que a residência proporcionou para alguns estudantes e esse preparo de você saber lidar com o conhecimento científico e como você vai aplicar isso; esse cuidado que tem nas reuniões de como você tem que se portar, as dificuldades que você encontra na escola e você leva para a faculdade, como que eu faço nessa situação com profissionais que já tem muito tempo de experiência ... então esse suporte que nós, residentes, tivemos foi fundamental para agente saber lidar hoje com a realidade da escola, em qualquer escola, então qual é o papel da universidade que deveria fazer isso? Não, eu acho que para quem participou da residência, por ela ter esse papel, não sei... mas o papel da universidade foi cumprido. Preparar um estudante que quer ser professor com o conhecimento científico em dar todo o suporte no início dele de carreira, enfrentando todas as dificuldades que a escola tem às vezes é pedagógica para mim cumpriu sim esse papel.

Pesquisadora: Mais alguém além da Residente 2 pode falar um pouquinho como era a possibilidade de troca sua com os residentes.

Preceptora 1: Eles sempre chegavam um pouquinho antes do horário e como estavam acompanhando, eles iam todos os dias na verdade, porque a gente já começou o programa um pouco mais tarde, então existiam muitas horas a cumprir e a maioria deles ia quase todos os dias. A gente conversava sobre aquilo que eu teria que dar para os alunos, apresentava a matéria primeiro, eu introduzia o assunto e eles pensavam em alguma atividade que eles pudessem fazer dentro daquilo que foi explicado, aquilo que pudesse fazer com relação à prática deles,

**Relação professor
preceptor/residente –
reuniões/trocas**

então por exemplo uma vez eu estava falando sobre literatura juvenil com o pessoal do sexto ano e a gente falou sobre os clássicos e algumas histórias orais. Um residente X estava assistindo e falou: posso trazer *O Pequeno Príncipe* e ler um texto com eles e depois fazer uma apresentação do livro? Eu achei bárbara a ideia, pois sou super fã. Ele levou, fizemos uma roda, pena que outros residentes não estavam a princípio nesse projeto do residente X, mas eles tomaram a frente junto com ele na hora, porque eu só expliquei que queria essa parceria e eles também participaram da exposição e funcionou dessa forma; era bem debatida entre eles no que um podia ajudar no trabalho do outro e conversado comigo antes no que eu poderia estar acrescentando o que eles poderiam estar fazendo.

Pesquisadora: Residente 1, fala um pouquinho do seu processo com a preceptora que você acompanhou.

Residente 1: (inaudível) com a gente poder ajudar no que nós precisaríamos mesmo e nós trabalhávamos em cima do conteúdo que ela passava e tinha o plano dela, a aula planejada dela. Ela ia com a teoria, ela falava vou trabalhar isso com eles como eram uns 08 na escola, nos dividíamos para poder aplicar as atividades senão ficava aquela bagunça. Apresentávamos a proposta para a professora e ela via se era possível aplicar. Ela deixava a quarta-feira para fazer essa atividade e via se encaixava para

não ficar corrido, falava muito na questão de planejamento, procurando nos ajudar na organização dizendo se a atividade estava “muito puxada” e as crianças ainda não tinham autonomia para aquele tipo de atividade, por exemplo. Ela ajudou a gente a conseguir trabalhar com ela super bem.

Pesquisadora: e esses momentos de troca eram feitos quando?

Residente 1: Os momentos de troca eram feitos na hora que eu chegava lá por volta de duas horas e no horário que eles iam para o intervalo. Nunca estávamos todas juntas porque eram 8, então não tinha como mesmo. Quando eles iam para o intervalo, ela ficava um pouco ali para a gente ir conversando sobre essas coisas, das atividades que nós vamos passar para eles, então é usado esse momento que eles estavam no intervalo para poder conversar com a gente. Como na escola tem inspetora, ela usava esse momento de intervalo para conversar com a gente. A primeira vez quando ela passava alguma atividade, ela também conversava com a gente.

**Relação professor
preceptor/residente –
reuniões/trocas**

Preceptora 1: A própria tecnologia ajuda a gente hoje em dia, porque algumas vezes vai uma aluna quase todo dia e não foi na sexta, para ver se ela conseguiu terminar aquele assunto, havia a comunicação pelo WhatsApp; assim decidimos muita coisa. A própria Residente 2 eu falei que eu primeiro introduzi o assunto depois eles continuavam. Teve uma vez que a Residente 2 iniciou o assunto e falou também depois; e quase nem tive que complementar o que ela falou sobre lendas urbanas. Ela levou um material riquíssimo, mas que antes também ela passava para mim pelo WhatsApp, mas o material não é mais para dizer o que posso ajudar, porque não tinha quase nada para fazer ou para adicionar. Ela levou várias lendas, fez a divisão no grupo explicou como eles tinham de trabalhar, depois eles criaram suas lendas, quer dizer era sempre um processo muito rico e assim, para mim, essa troca de experiência com a resistência foi muito boa porque eu já comentei com vocês na apresentação na IBS que eu estava meio desmotivada, mas de repente a chegada deles, esse gás que eles chegam para fazer as coisas, a vontade que dê certo, essa vontade de produzir, isso acaba te contagiando também. No meio onde está todo mundo tão desmotivado, você encontrar com pessoas que querem fazer a diferença, que estão chegando agora, estão uma pilha totalmente a 100%, isso fez também mudar a minha rotina. De repente em vez de ficar reclamando que eu tinha pouco para trabalhar, vamos pensar por esse meu pouco o que eu posso fazer, então eu acho que a participação foi um aprendizado mútuo.

**Relação professor
preceptor/residente –
reuniões/trocas**

**Motivação para
professores da escola-
campo**

Pesquisadora: Ok para irmos para o último bloco e o último bloco é o seguinte: existem desafios e eu acho que o programa de residência pedagógica trouxe alguns desafios tanto para incrementar a implantação quanto para execução e isso pode ser percebido na IES, isso pode ser percebido na escola-campo, então eu queria que vocês falassem um pouquinho sobre primeiro esses desafios, quais foram esses desafios e aí eu vou pedir autorização para a coordenadora Institucional falar primeiro que ela precisa sair, mas além dos desafios outra coisa ligado a isso, existem desafios mas no ponto de vista de vocês o programa pode ser considerado um diferencial para os cursos de formação de professores e se ele puder ser considerado um diferencial o que vocês podem trazer de positivo e de negativo, porque mesmo sendo diferencial, se considerado assim, não quer dizer que tudo é bom e então o que que podemos pensar em termos negativos e a gente já viu que é um caso de um programa que permanece e tem uma nova edição. A Coordenadora Institucional falou um pouquinho o problema de ser a IBS o número 251 e ter 250 vagas, então, existe uma nova edição e o que vocês sugeririam como uma necessidade de melhoria? Resumindo: desafios na implantação e execução do programa quais são, se considerado um diferencial, o que vocês podem elencar como positivo e negativo e no caso da permanência o que que vocês sugerem e qualquer outra coisa que vocês acham pertinentes para finalizar.

Coordenador de Letras e Pedagogia: Eu, enquanto coordenador do curso, posso dizer que dificuldades quanto à implementação nós não tivemos, tivemos uma equipe bem formada, muito bem comprometida e eu agradeço a Coordenadora Institucional e à Docente orientadora, pois todos nós juntos conseguimos implementar o projeto; não vejo nenhuma dificuldade nisso. Eu acho que as dificuldades, elas estão muito mais em uma esfera federal do que institucional. Tivemos a parceria com as escolas eu e a Coordenadora Institucional andamos pela Seduc; foi quando conseguimos a escola- campo 1. Agradeço à Preceptora 1 pela participação no programa, enfim, tudo deu certo, não tivemos essas dificuldades. Eu poderia concluir que o programa de residência pedagógica foi importante como um lugar de reflexão, de análise, de avaliação dessas práticas pedagógicas e eu acho que o grande nó que ainda estava para desatar é o fato como aproximar o conhecimento científico dado pela universidade necessário lá na educação básica para qualificação desse futuro professor.

PRP/Capes como diferencial na formação

Coordenadora Institucional: Eu concordo plenamente com todas as considerações do que o Coordenador de Letras e Pedagogia fez, não tivemos dificuldades de implementar, na época, nós estávamos com dois diretores, direção acadêmica e direção geral, enfim não tivemos essa dificuldade porque na época a direção acadêmica nos deu muito suporte. Tenho só uma pequena ressalva aí do que o Coordenador de Letras e Pedagogia falou, só vou complementar que tínhamos alguns momentos que precisaríamos um pouquinho mais da parte financeira enquanto contrapartida da instituição e isso eu considero assim que foi um pouquinho que deixou a desejar, mas nada que nós não pudéssemos suprir. Fizemos rifas, fizemos venda de ingressos, fizemos até uma balada noturna para arrecadar e angariar fundos, então nós acabamos “virando” um pouquinho, mas faltou essa contrapartida.

Penso que não deveríamos nós estar à frente disso, mas sim ter a contrapartida da instituição enquanto valores na parte administrativa, digamos de gestão, mas em relação a outros aspectos nós tivemos todos os apoios, não que eles não tenham nos dado, não é nesse sentido que eu estou falando, mas penso que poderia ter sido assim um pouquinho mais, ter sido tratado com um pouquinho de mais relevância quanto à parte de gestão em geral, não necessariamente acadêmica, pois da acadêmica nós tivemos todo o apoio. Quanto aos aspectos positivos, eu considero que são todos e negativos são essas mazelas que a gente já falou, não vou repetir mais. Positivo foram todos, então, todos esses que a gente já está elencando ou elencou aí em processo de formação; não há necessidade dessa parte novamente. Em permanecer, eu penso que se nós estivéssemos estado onde estávamos que era do 248 e não termos ido pro 251 que confesso que não entendemos o porquê, penso que nós iríamos novamente fazer da mesma forma porque eu não mudaria muita coisa a não ser pedir realmente a contrapartida da IES para que tivéssemos uma maior relevância de uma ajuda financeira para alguns aspectos que precisávamos e no mais eu penso que foi um aprendizado muito grande, nos trouxe uma visão de uma amplitude. Assim, pode-se dizer até que temos uma lupa, **agora em relação a como enxergamos quem está num programa e quem não está nele, realmente torna-se muito eu não digo capaz que capaz todos são, mas ele torna-se mais abrangente para o processo de formação daquele aluno que é bolsista.**

PRP/Capes como diferencial na formação

Docente orientadora: Aqui rapidamente chegando a minha contribuição de pontos positivos e negativos, eu concordo com o Coordenador de Letras e Pedagogia e com a Coordenadora Institucional, tivemos muitos pontos positivos, muito aprendizado, fazendo realmente a diferença, muitas escolas com muitos elogios, todos os professores que participaram sempre elogiando, sempre falando bem e não era para nos agradar não, mas sempre falando realmente a diferença que aqueles residentes estavam fazendo dentro da escola. Então, isso foi muito bom, **esses alunos sim dentro da instituição eles também se modificaram e se tornaram aqueles alunos mais participativos, mais questionadores, trazendo as suas experiências dentro ali da sala de aula universitária, fazendo aquela troca com os outros alunos que não participaram do programa e então aquele gosto porque todos que não estavam queriam estar;** isso foi uma coisa bem bacana. Que pena que por um ponto nós deixamos de estar neste ano e quem sabe, se Deus quiser, estaremos de volta no ano que vem. Eu tenho um ponto negativo, infelizmente **nem todos aproveitaram como deveriam, então houve sim alunos que não foram tão comprometidos e que de repente não cumpriram com todas as obrigações necessárias e nós, como coordenadores, tínhamos que estar “apertando”,**

**PRP/Capes como diferencial na formação
Comprometimento/reflexão**

Não comprometimento

“puxando a orelha”, enfim, mas no geral eu acho que houve mais pontos positivos que negativos.

Residente 3: Quanto aos pontos positivos e negativos, eu concordo com o Coordenador de Letras e Pedagogia. Acho que foi bastante positiva a experiência, não tivemos problemas grandes e nesse caso os problemas que temos são os comuns de um processo que está acontecendo, mas do lado negativo mesmo eu deixo para a estrutura do programa. Eu acho que poderia ter sido melhor a estrutura enquanto programa na esfera federal, lamento muito pôr a gente não ter tido a oportunidade de continuar no projeto e ter reduzido inclusive a residência pedagógica, assim eu estou de acordo com o que disseram os meus professores.

Incongruências advindas do edital

Residente 1: Como residente, eu ressalto os pontos positivos. É um programa que me ajudou muito até mesmo financeiramente, pois conseguia conciliar os horários, conseguia conciliar com outro estágio e só teve pontos positivos. Para mim, a única questão, a senhora falou: que as pessoas poderiam ter participado e poderiam ter mais oportunidades para mais pessoas poderem participar também.

Coordenadora Institucional: Eu vou falar uma última fala, uma linha rapidamente de um segundo que eu estou aqui com visita, aliás a visita já está também uns 30 dias aqui, já é quase um morador. Está igual eu quando fui para o sul, eu fiquei 4 meses lá, eu praticamente morei, então não posso nem reclamar. Gente, eu quero agradecer imensamente os espaços, as reflexões e estar aqui com vocês é voltar a uma realidade que a gente gostou muito. Então, quando eu olho para Preceptora 1 aqui conosco, os bolsistas: a Residente 1 o Residente 3 a Residente 2 que participavam das reuniões, o Coordenador de Letras e Pedagogia e a Docente orientadora, que faz 5 meses também que não se encontra, todo dia falamos mas não necessariamente pessoalmente então, foi muito bom apesar de ser no sábado, não é, pesquisadora, tem esse ponto negativo.

Pesquisadora: Mediante as conturbadas agendas de vocês...

Coordenadora Institucional: Eu sei, eu estou brincando aqui, mas a gente sempre dá um ponto negativo, não? Então olha só, eu amei estar aqui com vocês e rever cada um de vocês e tanto que não vamos excluir os grupos, vocês percebem que estão todos lá porque na verdade nós não queremos excluir, nós vamos deixar lá porque nós vamos voltar, não é professora é Docente orientadora, Preceptora 1? Nós vamos voltar, eles não vão nos dar por vencidos, eles não vão nos derrotar assim tão facilmente. Aquela questão de qual o motivo de simplesmente, nesse novo governo, nesse novo formato politicamente falando de eles fazerem uma pré-seleção de somente 250 instituições por que essa questão de você deixar instituições de fora, qual o motivo e quais são os critérios, quais foram os critérios que fizeram para que umas estivessem

Incongruências advindas do edital

outras não? Então, isso não ainda não engolimos, não digerimos, vamos entrar novamente com todos os processos, recursos que nós tivermos e nos próximos editais no próximo ano ainda estaremos lá sempre, não vamos nos deixar derrotar jamais. Resistir e lutar sempre é o nosso lema. Residente 3 e Residente 1, os que estão em processo de formação a que já está formada que é o caso da Residente 2. Logo a Residente 2, a Residente 1 e o Residente 3 serão os professores preceptores que estarão na escola, teremos novos bolsistas; a Preceptora 1 logo estará como coordenadora institucional e assim fazemos esse ciclo, fazemos essa transposição de pessoas para que essa aprendizagem, para que essa forma de veicular a educação ela se pulverize ela seja mais ampla onde todos tenham acesso. Então quando nós falamos por todos, não adianta, o papel admite tudo, o papel é bonito, mas na verdade é a prática que ela fica um pouco equivocada, mas nós entendemos pelo fato político, pelo momento que estamos vivendo, não está sendo fácil, não foi fácil, é um processo de transição de novas mentes que estão lá acima no governo e, conseqüentemente, lógico que eles vão fazer esses cortes e aí a gente não entende, mas nós, enquanto professores, resistiremos sempre, voltaremos sempre; o meu lema é resistir e lutar. Vocês sabem a minha posição política sempre qual foi, eu jamais me deixo abater e continuemos na luta companheiros. Eu digo para vocês então que eu sempre fui e sempre serei independente de qualquer situação que venha denegrir a imagem, mas eu vou resistir e lutar sempre. Um beijo no coração de cada um de vocês e matando a saudade sempre. Coordenador de Letras e Pedagogia, eu preciso ouvir mais um pouco sua voz, fala mais um pouco.

Residente 2: Eu só tenho a agradecer. Para mim só tiveram pontos positivos. Acho que sou privilegiada por conhecer todos vocês que, pela participação que tiveram na minha vida, só tenho a agradecer.

Coordenadora Institucional: Pesquisadora, também quero ir na sua defesa.

Pesquisadora: Com todo prazer. Todos vocês estão convidados

Coordenadora Institucional: Eu não gostaria de ser convidada. Eu gostaria de participar da sua banca.

Pesquisadora: Fica para o próximo doutorado. Minha banca já está formada. A Preceptora 1 não falou ainda.

Preceptora 1: Só queria ressaltar como ponto negativo o mesmo que a Docente orientadora falou, que foi a questão de nem todos terem aproveitado a oportunidade, porque como todo mundo que participou falou tão bem que aprendeu tanto, esses que não participaram poderiam ter tido a mesma experiência e não tiveram, mas por vários problemas, dificuldade de horário por questões pessoais, foi uma pena porque o projeto realmente é bem integrador, é bem rico e os positivos todo o resto que já falei aqui.

Pesquisadora: Você não quer falar rapidinho sobre o seu percurso formativo?

Coordenadora Institucional: Então, olha só, rapidamente em dois minutos. XXXX, tenho tantos anos, nasci em 1908, alguma coisa assim, sou pedagoga de formação, tenho especialização em orientação educacional, sou mestre em educação, ensino e

formação de professores, doutora em educação e currículo, mestrado pela universidade Federal do Paraná em convênio com o Instituto Federal do Paraná o doutorado em educação e currículo na PUC. Meu orientador de mestrado foi o professor nada mais nada menos que hoje secretário, aliás, ministro da educação da Argentina, Pablo Gentili, minha orientadora do doutorado foi a professora Branca Ponce, especialista em currículo da PUC, tenho 32 anos na educação na área de educação, passei por todos os níveis, etapas e modalidades, trabalhei na pós-graduação *lato sensu*, iniciei na educação básica tanto na instituição privada, o SESI que é privada e em 1988 eu ingressei no concurso público do município de Pato Branco para professor da educação básica numa turma de quarta série hoje quinto ano e a partir de então passei por todos os níveis e etapas dentro do ensino fundamental anos iniciais e anos finais, mas especificamente sempre fiquei com os quartos anos até então que eu estava na educação básica e também na pré-escola no SESI. Fiz uma transposição de professora de educação infantil para técnica da educação onde eu viajava por 42 municípios fazendo toda implementação nas indústrias, pois vocês sabem que SESI é o serviço social da indústria. Particpei do programa para implantação do EJA para os trabalhadores que não tiveram acesso na idade própria. O SESI tinha na época aquele processo, aquele programa de implantação da EJA nas indústrias e aí eu viajava por 42 municípios, concomitantemente eu também trabalhava já numa instituição privada e nesse momento eu pedi licença da prefeitura para poder atuar nesses outros dois órgãos que era a instituição privada e o SESI. Na prefeitura eu também fui coordenadora pedagógica das escolas, fui também da Secretaria municipal de educação que lá se chamava Secretaria de educação e cultura juntos. Então ele tinha juntado as duas pastas e lá eu trabalhei por um tempo na Secretaria onde eu era coordenadora do tempo integral, então eu fiz toda a implementação da época de 27 escolas de regime integral no município do Pato Branco, onde na época eu não sei vocês de língua portuguesa que eu falo onde está correto porque é um lugar, difícil, me desculpe então na época nós tínhamos o prefeito, o ex-ministro da educação Alcenir Guerra que era ministro do governo Collor e foi o momento do governo Collor naquela derrocada ele também entrou na mesma dança, na ciranda que ele digamos foi aquele ministro dos guarda-chuvas, você lembra, mas depois provou sua inocência como todos provam, então é o seguinte: ele, como é de Pato Branco, toda a família dele é de Pato Branco então ele retornou a sua carreira e ele voltou então para ser prefeito de Pato Branco e nós todos temos uma grande admiração por ele sempre que eu falo sei lá para conhecidos, familiares, e ele era pediatra também e foi inclusive meu pediatra, olha só aí ele sendo o prefeito do município de Pato Branco ele estava no Ministério da saúde no governo na época do então Leonel Brizola do PDT que tinha implantação dos CEU's, dos Caics, esse é o Caic que a Preceptora 1 trabalha, ele veio dessa época da década de 90 com a implementação e com a implantação de todos os Caics no Brasil que começou no Rio de Janeiro e depois para todos os lugares, e o que é o Caic era o centro integral para a criança era os CEU's, os Caics e aí em Pato Branco como ele vinha com essa linha de pensamento lá, ele tinha muito acesso, ele também começou com a implementação a nível de Brasil, mas como houve aquela derrocada, no município de Pato Branco lá nós temos só um Caíque é nós temos só uma escola denominada Caic que era tempo integral mas todas as escolas na época tiveram a implementação e a implantação do tempo integral. Foram 27 escolas e eu fui para a

Secretaria de educação para fazer essa implantação dessas 27 escolas. Na verdade quando você fala em tempo integral você não estava necessariamente falando de educação em tempo integral, talvez você esteja falando em espaço ampliado, mas lá nós tínhamos os turnos contrários, desenvolvíamos todos os projetos, enfim, xadrez, música, dança e ele foi muito ativo nesse processo naquele momento, mas ali a alimentação das escolas era maravilhosa; era tudo muito muito muito muito organizado. Eu fiz isso também fora, pois eu fui coordenadora de música fizemos um coral 1000 vozes, 1000 crianças cantaram na praça (travou). E da Secretaria município eu fui para o SESI, mais o lato sensu e aí dentro das instituições privadas eu já estou há 22 anos só que eu iniciei minha carreira enquanto professora, enquanto docente dos cursos superiores na instituição pública, porque eu também logrei concurso e tive êxito na universidade estadual do Oeste do Paraná que a Unioeste que vocês devem conhecer, então eu também fui professora da Unioeste e foi lá que eu iniciei minha carreira enquanto docente no curso de pedagogia, no ensino superior. Lá naquele momento eu trabalhava com 5 disciplinas, imagina você ingressar para trabalhar no ensino superior e logicamente com 5 e sabe, isso você tira de letra né depois que você erra bastante. Muito bem, então também iniciei a minha carreira docente na universidade pública, mas logo eu saí porque aí você sabe o que é para você casar e você casa, você vai com o marido, ensinaram isso para a gente, não sei se isso deveria ser, mas a gente foi ensinado nessa cultura de que você acompanha marido, não sei se isso é certo ou errado, mas você vem com isso enraizado como uma cultura, então, pelo fato disso a gente se mudou para São Paulo e eu pedi exoneração de todas as minhas funções que eu tinha lá em Pato Branco, das universidades públicas, universidades privadas que eu trabalhava, enfim, eu comecei do zero quando cheguei aqui. Chegando aqui eu fiquei um tempo feliz da vida porque eu não tinha horário para cumprir, não tendo horário para cumprir foi maravilhoso e aí eu fui para o doutorado na Unicamp três vezes no processo de seleção. Queria entrar naquela instituição no programa de políticas públicas, mas por uma questão política também de que eles perguntavam qual era o motivo que eu não ia pra UERJ com o meu orientador pois ele era de lá. Eu só fiquei mais ou menos três anos tentando ali e não tinha êxito para ser selecionada para a entrevista; meu projeto era aprovado, mas eu não conseguia adentrar o programa. Depois disso eu fui para a USP onde eu fui aluna da professora Flávia e também do professor Rui, lá no instituto da faculdade de educação, esses dois professores me aceitaram como aluno ouvinte na USP onde eu cursei algumas disciplinas com eles, mas não que tenha contado como oficial, então eu participava ativamente do programa de doutorado da USP como aluno ouvinte na disciplina do professor Rui que inclusive já faleceu o ano retrasado ou outro, enfim me perdi no tempo, e com a professora Flávia tive encontro do que eu tenho como ideia que a questão realmente da residência na luta de classe que é o pensamento deles também. Depois disso eu vim para cá e ficando aqui fiquei um tempo e a IBS me acolheu. Mande o currículo lá, você chega num lugar, você é desconhecida, então eu com toda a experiência que eu tinha já de tantos anos na carreira acadêmica chegando, aquilo era só "mais um na fila do pão" como as crianças hoje usam a expressão. Ainda tive oportunidade que eu não aceitei, porque eu também lá já dava palestras nos municípios e eu cobrava R\$ 500,00 por essas palestras, veja bem, há 15 anos atrás, 18 anos atrás eu já cobrava R\$ 500,00 dos municípios, veja só, chegando aqui eu me achava a "bolacha do pacote" - essas

expressões você muda depois, o que que acontece me achando é bolacha do pacote -, eu particularmente não aceitei nada naquele momento de entrar na Unisantos, como voluntária no programa de alfabetização com professora XXX lá em 2004, mas eu não aceitei porque o que aconteceu, eu vindo de lá vim com a ideia de que eu era a tal, afinal de contas eu já dava o meu preço para os municípios. Chegando aqui eu mandei alguns currículos para instituições e não conhecia nada e ninguém, aí eu mandei para a UniSantos e eu fui na entrevista com a professora XXX, era um anexo ainda da Unisantos, a pesquisadora sabe do que eu estou falando, que era em outro lugar mais próximo e chegando lá com a professora XXX ela perguntou se eu gostaria de trabalhar junto a eles no programa de alfabetização que eles tinham e eu falei que sim, que eu tinha interesse, daí ela falou que era como voluntária. Fui para casa e retornei dizendo que eu não aceitaria eu não sei por que eu me achava e eu não aceitando as portas se fecharam. Então se eu tivesse aceitado eu poderia dizer que eu estaria na Unisantos desde 2004 e o que que acontece pelo fato de eu não aceitar é eu não tive mais acesso a entrar nas instituições porque eu não aceitei como voluntária, então depois eu mandava meu currículo não aceitavam, lógico. Naquele momento não tinha um processo de seleção que hoje tem; era esse voluntariado mesmo, mas eu na minha cabeça de pensamento de Pato Branco, muito poderosa, porque eu me achava o “bolachão”, então eu não quero, não quero. Imagina que eu vou trabalhar de graça se eu já cobrava R\$ 500,00 com palestra, imagina quem é ela para dizer. Veja bem hoje, já tem um tempo eu faço a reflexão de que oportunidade que eu perdi de já adentrar os muros da instituição já naquela época, onde já se viu você se fazer de rogada e não aceitar e então é isso que eu hoje sempre falo aos alunos: como você pode não aceitar sendo voluntária... Sabe, tudo bem, eu já não estava em início de carreira, mas eu espero uma coisa que

Preceptora 1: Isso é uma coisa que a gente só aprende vivendo, porque essa arrogância eu acho que é própria da juventude mesmo.

Coordenadora Institucional: Exatamente Preceptora 1, era uma arrogância mesmo da minha parte, eu fui arrogante. Eu dispensei pode-se dizer um trabalho na UniSantos que hoje eu não tenho condições, não é bem condições pois isso eu tenho, depois eu soube que a professora XXX saiu da faculdade depois de muitos anos, mas ela me chamou para ser voluntária, mas eu não aceitei, afinal de contas, eu era muito boa, sabe né, enfim esse foi um percalço do meu início de história. Mandei currículo para as instituições na época também fui pra UniSanta que o ... como é o nome daquele que ele faleceu, enfim a dos Teixeiras, como é o nome enfim Santa Cecília então tinha lá os Teixeiras, o seu dono era vivo ainda na época e tinha um colega do meu marido que era muito amigo, aquele que indica sabe, então eu fui lá conversei com o tal do Jordane que hoje é do setor de pós-graduação e tal mas não adiantou nada também e também não adentrei os muros e falei, chega de ficar mandando currículo, vou mandar currículo via e-mail agora, Eu me escrevi naquele Catho, fui pra São Paulo no IDORT na Avenida Paulista para eu trabalhar como consultora do município de Mauá das creches para os bebês, não deu certo, eu não aceitei, não tenho experiência com creche com bebês, então eu não aceitei. Também olha só, eu sou do tipo que não aceito quando eu não domino, eu não aceitei na Unisantos porque era de graça eu não fui, mas para bebês eu não aceitei porque não domino o que eu vou fazer lá por mais que eles pagassem muito bem uma consultoria do IDORT, lá na Avenida

Paulista, eu ia fazer o quê no município de Mauá dando consultoria para bebê se eu não sei nem pegar um bebê no colo.

Pesquisadora: Mas tem duas filhas...

Coordenadora Institucional: Mas na época não era mãe de duas filhas e eu tive duas filhas, mesmo assim eu sempre tive duas pessoas que me ajudaram porque eu nunca soube pegar um bebê. Vamos lá, eu não sei até hoje brincar com as minhas filhas, eu não sei e eu falo “para de me encher, para de me encher, chega, eu não quero brincar”, sabe, eu não sei, eu não tenho trato para bebês (não precisa por isso no meu depoimento, pesquisadora). A questão da educação infantil então nunca foi muito meu forte, então eu sempre fui para os níveis dos anos iniciais lá para o quarto ano e depois gradativamente também na secretaria no estado do Paraná, na Secretaria de educação do estado do Paraná, eu fui professora e é muito interessante você poder colocar aí na minha formação de professores que eles aceitavam qualquer um para qualquer coisa, se vocês soubessem o que eu fiz, vocês vão ficar loucas. Eu simplesmente dei aula de matemática a fórmula de bhaskara, eu não sabe o que é essa fórmula, eu também não sei nem para que ela serve, mas eu dei aula de matemática no oitavo ano do ensino fundamental por que um professor na época do noturno ele entrou em licença por 15 dias e me ofereceram, eu aceitei. Nossa eu fui professora de matemática, de ciência da Secretaria de estado da educação do estado do Paraná. Eu também trabalhei com História no Caic; História, isso eu dava aulas de História, enfim eu não sei o que eu dava, mas eu dava para você ver o processo de formação como acontece e vem com suas mazelas. Eles vão colocando e por isso que hoje eu brigo por uma educação de qualidade. Também fui professora do magistério até então antes dele ser extinto com as metodologias e com a parte realmente dentro da minha área e depois quando ele foi extinto eu continuei concursada do estado também mas é o que aconteceu em 1997, eu resolvi que eu não queria mais dar aula no estado e eu pedi a minha exoneração, eu decidi porque eu tinha pegado a aula de educação artística por isso que eu digo que a gente podia dar tudo, que eu tinha pegado educação artística, mas a vice-diretora quis aquelas aulas, lá a gente chamava de distribuição, aqui vocês chamam de atribuição a gente chama de distribuição e na distribuição de aulas que eu peguei as tais de educação artística mas a vice-diretora daquela referida escola precisava cumprir a sua carga horária e fechar lá. Ela não queria ir para outro lugar, então eles reverteram as minhas aulas de teatro para ela, aí aquilo para mim foi o fio assim a gota d'água, então naquele momento eu falei a partir de hoje eu não vou mais trabalhar no estado, porque eu não sou adepta da política suja de você, chamo de suja mesmo, de você beneficiar pessoas, então já que isso eu não vou poder mudar, então eu saio e eu pedi a exoneração. Eu sou meio assim, quando eu não concordo, independente do que eu vá perder, eu saio. Não é porque hoje eu sou uma pessoa resistente, a XXX da resistência e ela é uma pessoa que briga pelos seus direitos, ela não tem “papas na língua”. Então, não é de hoje que eu sou assim e sempre fui assim, por isso que em 1997 eu ainda falei: gente eu não tenho uma tarjeta, um rótulo na minha testa escrito idiota, então eu saio. Claro que é como a Preceptora 1 falou, às vezes a maturidade ou a não maturidade faz com que a gente tenha atitudes erradas, porque você é impulsiva e eu sou muito impulsiva. Hoje eu já consigo me controlar um pouco mais, mas dependendo também da situação me controlo, se não não me controlo e não me

interessa quem está na frente, não que eu saia brigando, batendo quando não é isso, mas eu falo mesmo e depois eu sofro as consequências. Então, não é de hoje que eu sou assim e depois disso eu entrei na IBS e estou até então não fui em busca de mais nenhuma instituição pois a IBS me completava plenamente. Nós tínhamos lá uma política de trabalho que era muito boa e financeiramente também compensava. Nós tínhamos um ambiente de trabalho que eu posso dizer que foi um dos melhores que eu tive em todo esse meu processo de trabalho durante 32 anos; foram assim os que realmente mais me completaram enquanto ser humano dentro do meu lado profissional; eu amava estar lá todo dia; eu ia com prazer inclusive chegava com muita antecedência para estar lá. Era muito bom, muito bom. Era, usei o verbo era, hoje já não posso dizer mais, porque mudaram algumas políticas lá e como todo o processo de transição, a gente acaba não aceitando algumas coisas. Ah, então, é isso a minha formação, falei demais como sempre 12h45 era só 5 minutos aí a minha visita agora fica ali, deixa ela está lá na sala não está nem vendo que eu estou falando dela. Gente se vocês quiserem perguntar um pouquinho sobre o meu processo de formação eu gosto de falar, mas eu acho que eu já devo ter falado demais até coisas desnecessárias. Era só fazer um breve relato, não é? Mas eu acabei contando um pouco ... acho que não esqueci de nada talvez eu tenha esquecido porque são muitas coisas, meus óculos ...

Pesquisadora: Pessoal, muito obrigada mesmo pela disponibilidade de vocês. Se eu precisar de mais alguma coisa pode deixar que eu entro em contato, mas eu espero dar um sossego para vocês.

APÊNDICE XVIII – ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO IES PÚBLICA

Universidade Católica de Santos

Programa de Pós-Graduação em Educação

Pesquisa: Formação de professores: unidade teoria e prática no Programa de Residência Pedagógica (PRP/Capes)

Pesquisadora: Valdilene Zanette Nunes

Orientadora: Prof^a Dra Marineide de Oliveira Gomes

Apresentação e orientações para preenchimento do Questionário

Sou Valdilene Zanette Nunes, doutoranda da Universidade Católica de Santos-SP e realizo pesquisa sobre o Programa de Residência Pedagógica (PRP/Capes) que objetiva compreender como se organiza a unidade teoria-prática em tal Programa em IES (públicas e privadas) e as contribuições desse Programa de indução do governo federal para a melhoria da qualidade dos cursos de formação de professores.

O presente Questionário consta de perguntas abertas e é endereçado aos Coordenadores Institucionais, professores orientadores e coordenadores do PRP/Capes dos cursos de Letras e Pedagogia.

Como forma de você se organizar, informamos que precisará de aproximadamente quarenta minutos para responder ao questionário.

Pedimos que as respostas sejam sinceras e objetivas e desde já agradecemos à atenção e à disponibilidade.

I - IDENTIFICAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DO RESPONDENTE

1.1 Nome completo

1.2 Idade

1.3 Cargo/Função na Instituição de Ensino Superior (IES)

1.4 FORMAÇÃO

1.4.1 Graduação

() Letras

() Pedagogia

() Outros

IES _____

Ano de conclusão _____

1.4.2 Pós-Graduação Lato Sensu (Especialização)

() Educação

() Linguística

() Outros

IES _____

Ano de conclusão _____

1.4.3 Pós-Graduação Stricto Sensu (Mestrado/Doutorado)

() Educação

() Linguística

() Outros

IES _____

Ano de conclusão _____

II - SOBRE O PRP/CAPES

2.1 Faça um breve relato sobre sua participação no Programa de Residência Pedagógica (PRP/Capes) na IES em que trabalha, enfocando como ocorreu a adesão da IES ao Programa e sua participação na elaboração do Projeto Institucional. Indique se foi na edição de 2018, 2020 ou em ambas as edições, por favor.

2.2 Descreva o processo de escolha das escolas-campo e dos professores preceptores. Como foi estabelecida e mantida a relação com os professores preceptores em tais escolas?

2.3 Como são/eram organizadas (a dinâmica) das reuniões de supervisão na IES? Em geral, quais os temas tratados? Há abordagem específica à BNCC? Explique o funcionamento das reuniões.

2.4 Como são tratados os temas trazidos pelos residentes sobre as observações realizadas nas escolas-campo?

2.5 Qual a lembrança que você tem do estágio no seu processo de formação e é possível relacionar tais lembranças de estágio com o que está previsto no Edital nº 6/2018 - do PRP/Capes – Retificado (considerando o PRP/Capes uma forma de estágio curricular supervisionado) ou mesmo com o Edital nº1/2020?

2.6 Você observou mudanças no processo de estágio na IES e na escola-campo, durante e após a participação no PRP/Capes? Em caso afirmativo, quais?

2.7 É possível perceber atitudes diferenciadas por parte do grupo de estudantes participante do PRP/Capes com relação ao grupo de estudantes não participante? Em caso afirmativo, comente sobre isso.

2.8 Qual sua concepção a respeito da unidade teoria e prática?

2.9 Como é concebida a unidade teoria e prática nos cursos de formação de professores que participam do PRP/Capes? Qual a relação do estágio curricular supervisionado com a unidade teoria e prática e com o PRP/Capes?

2.10 Você identifica alterações na concepção da unidade teoria e prática nos cursos participantes do PRP Capes na IES que você trabalha, a partir da participação no Programa, assim como nas ações que ocorrem nas escolas-campo? Em caso afirmativo, comente sobre isso.

2.11 Há alguma forma de compartilhamento na IES do que está sendo desenvolvido no/com o PRP/Capes? Em caso afirmativo, como isso ocorre? Isso perpassa outros grupos/ambientes que não os diretamente envolvidos no Programa?

2.12 É possível perceber algum tipo de mudança institucional advinda da participação no PRP/Capes? Os PPCs dos cursos tiveram alguma alteração pela participação no PRP/Capes? Em caso afirmativo, comente a respeito.

2.13 Em sua opinião, qual o principal desafio na implementação do PRP/Capes nas IES e nas escolas-campo?

2.14 No mesmo sentido da pergunta anterior, qual a sua opinião sobre o PRP/Capes e se o Programa pode ser considerado um diferencial para os cursos de Formação de Professores? Procure justificar sua resposta.

2.15 Outros comentários que julgar conveniente (e que não constam nas perguntas anteriores)

APÊNDICE XIX – QUESTIONÁRIO RESPONDIDO DAS IES PÚBLICAS

Observação: Segue o *link* para acesso ao documento, em virtude de sua extensão.

https://1drv.ms/b/s!ApP_BL6AMBVti5MfASdBxV7ztpTCjg?e=awqEZm

APÊNDICE XX – PI 2018 – PRP/CAPES – IES PÚBLICA FEDERAL COM TEMAS

Observação: Segue o *link* para acesso ao documento, em virtude de sua extensão.

https://1drv.ms/b/s!ApP_BL6AMBvtis9UHzencMYkTJvkSQ?e=Nh8mMP

APÊNDICE XXI – PI 2020 – PRP/CAPES – IES PÚBLICA FEDERAL COM TEMAS

Observação: Segue o *link* para acesso ao documento, em virtude de sua extensão.

https://1drv.ms/b/s!ApP_BL6AMBVtis9UHzencMYkTJvkSQ?e=3z90aq

APÊNDICE XXII – PI 2018 – PRP/CAPES – IES PÚBLICA ESTADUAL 1 COM TEMAS

Observação: Segue o *link* para acesso ao documento, em virtude de sua extensão.

https://1drv.ms/b/s!ApP_BL6AMBVtit4MJOMzgO6y8u78Yw?e=KM7a39

APÊNDICE XXIII – PI 2020 – PRP/CAPES – IES PÚBLICA ESTADUAL 1 COM TEMAS

Observação: Segue o *link* para acesso ao documento, em virtude de sua extensão.

https://1drv.ms/b/s!ApP_BL6AMBVtit1ztaQQtQnE96kovw?e=w2JnWs

APÊNDICE XXIV – PI 2018 – PRP/CAPES – IES PÚBLICA ESTADUAL 2 COM TEMAS

Observação: Segue o *link* para acesso ao documento, em virtude de sua extensão.

https://1drv.ms/b/s!ApP_BL6AMBVtit1ztaQQtQnE96kovw?e=DZuGZJ

APÊNDICE XXV – PI 2020 – PRP/CAPES – IES PÚBLICA ESTADUAL 2 COM TEMAS

Observação: Segue o *link* para acesso ao documento, em virtude de sua extensão.

https://1drv.ms/b/s!ApP_BL6AMBVti40IL9VArvgbo_q5ZQ?e=0wcl27

APÊNDICE XXVI – PPC DE PEDAGOGIA – IES PÚBLICA FEDERAL COM TEMAS

Observação: Segue o *link* para acesso ao documento, em virtude de sua extensão.

https://1drv.ms/b/s!ApP_BL6AMBVtitBwcsxqj1r5F_Fjkw?e=Ucpvoj

APÊNDICE XXVII – PPC DE PEDAGOGIA – IES PÚBLICA ESTADUAL 2 COM TEMAS

Observação: Segue o *link* para acesso ao documento, em virtude de sua extensão.

https://1drv.ms/b/s!ApP_BL6AMBVtitBwcsxqj1r5F_Fjkw?e=wfJyOh

APÊNDICE XXVIII – PPC DE LETRAS – IES PÚBLICA FEDERAL COM TEMAS

Observação: Segue o *link* para acesso ao documento, em virtude de sua extensão.

https://1drv.ms/b/s!ApP_BL6AMBVtitBwcsxqj1r5F_Fjkw?e=FeWdbp

APÊNDICE XXIX – PPC DE LETRAS – IES PÚBLICA ESTADUAL 1 COM TEMAS

Observação: Segue o *link* para acesso ao documento, em virtude de sua extensão.

https://1drv.ms/b/s!ApP_BL6AMBVtitBwcsxqj1r5F_Fjkw?e=suLKIB

APÊNDICE XXX – TEMAS QUE EMERGIRAM NO DIÁRIO DE CAMPO – REUNIÕES DE SUPERVISÃO

TIPO	DATA	EXCERTO	TEMA
DC IES	27/05/ 2019	...tendo em vista o impasse na situação da educação, seria um ótimo momento para que a sociedade visse o trabalho feito pela educação	Visibilidade externa do PRP/IES
DC IES	27/05/ 2019	...organização do evento como horário para arrumação das tendas que abrigariam cada uma das atividades, atividades extras que foram contratadas para que fosse possível manter o horário proposta das 9h às 13h em plena atividade, como grupo de animação, que teve o patrocínio da direção da IES e forma de conseguir distribuir lanche para os alunos e pais que participassem das atividades.	Logística do evento "Rua Pedagógica"
DC IES	27/05/ 2019	...arrecadação de agasalhos e alimentos a serem doados para famílias participantes do Projeto Bota Lá, que atende moradores do Dique de Sambaiatuba, no município de São Vicente (SP). O projeto foi escolhido por ter diversos ex-alunos da IES atuando, além do entendimento de que é uma comunidade carente.	Assistencialismo da IES com o entorno
DC IES	24/06/ 2019	A coordenadora institucional, juntamente com os professores orientadores ficaram responsáveis por conferir os materiais que deveriam fazer parte do portfólio: apresentação e dados da escola-campo, relatórios de observação, planos de ação, ficha de presença, diários de campo descrevendo as ações de cada dia acompanhadas de imagens	Registro cartorial
DC IES	24/06/ 2019	... os professores orientadores aproveitaram para fazer algumas orientações a respeito da formulação dos relatórios e registros nos diários de campo, utilizando a documentação dos que primeiros ingressantes para isso.	Registro cartorial
DC IES	24/06/ 2019	Há a participação dos professores preceptores tanto na elaboração dos portfólios individuais como no coletivo, uma vez que neste aparecem informações sobre os conteúdos desenvolvidos pelo professor preceptor com relação ao que é desenvolvido com os residentes	Relação professor preceptor/residente
DC IES	19/08/ 2019	...desligamentos que aconteceriam no início do semestre. Primeiramente dos residentes: três devido a serem formandos, um em virtude de uma cirurgia que precisará fazer na coluna e outro que precisou assumir um outro trabalho (40h) e não consegue liberação para estar na escola dando continuidade ao seu percurso no PRP; depois do professor voluntário que se desligou da instituição e, por isso, não mais acompanhará o programa. Reforçou a impossibilidade de substituição dessas bolsas porque o sistema não mais permite trocas e isso diz respeito a um posicionamento político da atual gestão governamental, uma vez que existe bolsa disponível, mas não há a possibilidade de inserção de novos bolsistas.	Incongruências advindas do edital

DC IES	19/08/2019	A coordenadora institucional juntamente com a professora orientadora passaram todos os informes listados na pauta com destaque especial para um convite feito aos alunos e aos professores preceptores para participarem do 19º Conic com apresentação de trabalhos, uma vez que a coordenadora institucional acredita que o que está sendo construído na relação IES – escola-campo é um excelente assunto de pesquisa para discussão e apresentação, reforçando o foco do PRP/Capes na formação de professores e não como bolsa.	Incentivo à pesquisa
DC IES	19/08/2019	A reunião foi encerrada com o aviso de que a próxima teria a presença apenas dos professores preceptores, tendo em vista ajustes na forma de resolução de alguns problemas detectados ao longo do semestre	Relação IES/escola-campo
DC IES	26/08/2019	...individualmente, os professores preceptores deveriam expor quais as facilidades e dificuldades que estavam encontrando no trabalho com os residentes e como estava sendo conduzida a orientação na escola-campo.	Relação IES/escola-campo
DC IES	26/08/2019	As orientações são feitas, geralmente, em uma “janela” que a professora tem.	Tempo para orientação
DC IES	26/08/2019	Houve um reforço de que o tempo para fazer esse acompanhamento é comprometido pelas atividades diárias da escola, o que significa que essa orientação é feita de forma rápida e nem sempre como ambos gostariam.	Tempo para orientação
DC IES	26/08/2019	A professora preceptora foi enfática ao afirmar que inclui os residentes em toda a programação para que os residentes possam aprender com a prática do professor, uma vez que acredita que não adianta pedir para que os residentes tragam propostas se eles não vivenciarem a escola e a prática do professor.	Concepção de teoria e prática
DC IES	26/08/2019	A professora preceptora falou a respeito de os residentes colocarem em prática na escola as teorias vistas na IES, uma vez que entende que é apenas na escola que isso se efetiva.	Concepção de teoria e prática
DC IES	26/08/2019	A professora preceptora falou a respeito da diferença que existe entre os residentes: alguns mais outros menos comprometidos, citando o exemplo de uma das residentes que se destaca por sua mudança de perfil, uma vez que passou a refletir sobre todos os processos que envolvem tanto o professor quanto o aluno.	Comprometimento/reflexão
DC IES	26/08/2019	...a partir do momento em que os residentes souberam que não seria mais possível preencher as vagas dos bolsistas que saíram, independente do motivo, vinculado às demandas naturais acadêmicas e pessoais, alguns residentes começaram a apresentar desmotivação nas idas à escola-campo.	Incongruências advindas do edital
DC IES	09/09/2019	O levantamento quanto às dificuldades foi posto na lousa e estavam relacionadas à estrutura física encontrada nas escolas-campo, aos recursos materiais (ou falta deles), à problemática de ajuste de tempo para fazer a troca com os professores preceptores e a problemas de déficit de	Dificuldades/ações nas escolas-campo

		aprendizagem de crianças, assim como carências afetivas e financeiras.	
DC IES	09/09/2019	Falaram a respeito de ter sempre um “plano B” no caso de alguma das atividades programadas ter algum problema para execução, da confecção de materiais e jogos especialmente com materiais recicláveis como alternativa/estratégia para fixação de determinados conteúdos, além do relato de busca por explorar diferentes espaços escolares.	Dificuldades/ações nas escolas-campo
DC IES	09/09/2019	... cuidado com crianças que precisam de atendimento diferenciado, pois no passado (a professora orientadora se citou como exemplo e fez referência à pesquisadora também) não fazia parte da formação dos professores o preparo específico para tais situações. Hoje, ao menos, o assunto é discutido e são apresentadas alternativas nos cursos de formação.	Formação de professores/atendimento diferenciado
DC IES	09/09/2019	No estágio curricular supervisionado exigido na IES, há uma distribuição diferente, uma vez que o licenciando deve ter contato com diferentes níveis, totalizando 400 horas. Por exemplo, em Pedagogia, o licenciando deve ter 100 horas na Gestão Escolar, 100 horas na Educação Infantil, 100 horas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e 100 de Educação de Jovens e Adultos.	Incongruências advindas do edital
DC IES	23/09/2019	Disse que, apesar de ter optado por licenciatura em Educação Física, ao iniciar o curso não se via atuando como professor nem tinha passado por qualquer tipo de experiência ligada à docência.	Ser/tornar-se professor
DC IES	23/09/2019	Isso só foi possível com o ingresso no PRP/Capes o que, segundo ele, foi um diferencial na sua formação e na sua visão quanto ao papel do professor, só possíveis devido às vivências na escola-campo e com as ações realizadas	PRP/Capes como diferencial na formação
DC IES	23/09/2019	...os problemas de linguagem que o residente ainda apresenta podem e devem ser melhorados, mas que não são estes que nortearão o excelente trabalho docente e o comprometimento demonstrado pelo residente em seu percurso acadêmico.	Dificuldade de linguagem superadas pelo trabalho docente
DC IES	23/09/2019	Destacou que tinha o intuito de reforçar os conteúdos propostos nas aulas por meio de jogos e outras dinâmicas, pois dessa forma acreditava poder contribuir para a construção do conhecimento. Também disse que algumas das atividades propostas, com o objetivo de estimular os alunos a participarem de forma mais efetiva, acabaram tendo um viés de competição e, às vezes, foram propostos alguns “brindes” aos vencedores.	Gameificação: positivo x negativo
DC IES	23/09/2019	... experiência no PRP/Capes deu-lhe suporte para assumir novas turmas, o que não era possível com sua experiência inicial de estágio supervisionado, na qual apenas observava as turmas.	Experiência de regência: PRP/Capes x estágio supervisionado
DC IES	23/09/2019	... a professora preceptora falou o quanto a chegada do grupo de residentes à escola foi muito especial, pois ela afirmou que a motivação do grupo acabou por trazer para ela novamente a	Motivação para professores da escola-campo

		motivação de ser professora naquela escola (ela disse que estava pensando seriamente em pedir licença e se afastar, pois não estava encontrando ânimo para continuar o trabalho ali, pois nem ela nem a equipe escolar estavam enxergando perspectivas de trabalho).	
DC IES	07/10/2019	... foco seria na formação de professores e para isso seriam discutidos três temas: Saberes da docência / Professor reflexivo / Ecologia do “ensinar”.	Assuntos para formação de professores
DC IES	07/10/2019	Conforme o docente orientador ia apresentado os slides, procurava dialogar com os residentes, buscando maior interação com exemplos da vivência tanto do professor orientador como dos próprios residentes.	Relação dialógica entre docente orientador e residentes
DC IES	07/10/2019	... trouxe à discussão os diversos espaços e sujeitos envolvidos (universidade/escola/professor experiente/ professor em formação).	Assuntos para formação de professores
DC IES	21/10/2019	... fala da docente orientadora e da coordenadora institucional alertando a respeito das faltas por parte de alguns residentes e o quanto isso compromete o trabalho e imagem do grupo como um todo, além do próprio processo de formação. Foi reforçado que a bolsa não é benesse e que não se pode discutir mal uso de dinheiro público a partir do momento em que não se está fazendo o devido uso desse dinheiro.	Comprometimento/ reflexão
DC IES	21/10/2019	Relatou que na Semana das Licenciaturas houve a participação tímida da turma do PRP/Capes com apresentação de alguns dos trabalhos desenvolvidos pelos residentes. Mas que teve o objetivo atingido de promover discussão com grupos não participantes do programa.	Visibilidade do PRP/Capes na IES
DC IES	21/10/2019	... lembrou que na primeira reunião do ano foi falado da 2ª edição Rua Pedagógica que aconteceria no ano e que precisa ter atividades lúdicas. Fizeram um balanço conjunto discutindo as atividades que tiveram participação das crianças e as que não tiveram para que isso balizasse essa nova edição	Visibilidade externa do PRP/IES
DC IES	21/10/2019	Também foram discutidas as formas de arrecadação de dinheiro e lanches (doação) que contribuiriam com parte do evento e o que deveriam fazer para custear esta nova edição.	Logística do evento “Rua Pedagógica”
DC IES	11/11/2019	... além da compra de jogos para as crianças que participarem do evento tendo em vista a proximidade com o final do ano...	Assistencialismo da IES com o entorno
DC IES	11/11/2019	Dentre as discussões, houve a sugestão dada pela docente orientadora para que o ingresso fosse vendido a R\$10,00 e que estivesse incluso um vale refrigerante. Os residentes se posicionaram contra, alegando que seria mais fácil a venda de convites a R\$5,00. Depois disso, foram definidos outros pontos como o tema, que depois de muita discussão, ficou acordado como Festa à fantasia. A partir daí começaram a pensar em outras possíveis atrações...	Logística em prol do evento “2ª Rua Pedagógica”

DC IES	17/02/2020	Reforçaram que trabalharam com as crianças algumas atividades que foram realizadas por eles mesmos (residentes) na IES com seus professores e que ao adaptá-las para trabalhar com as crianças na escola-campo puderam vivenciar os dois lados, pois, em algumas situações, conceitos embutidos nas atividades estavam esquecidos ou não haviam sido compreendidos por eles na época escolar e, nesse novo movimento, puderam discuti-los e compreendê-los, buscando, na escola-campo, fazer uma adaptação de acordo com a faixa etária e necessidades formativas	Concepção de teoria e prática
DC IES	17/02/2020	Houve o reforço de que a participação da professora preceptora foi primordial para o aprendizado deles (residentes), tendo em visto o envolvimento e as oportunidades oferecidas além do auxílio para o enfrentamento de barreiras.	Relação professor preceptor/residente
DC IES	17/02/2020	Afirmou que apenas com esse contato na escola-campo conseguiu verdadeiramente perceber o que é necessário para ser professor com toda a carga de problemas emocionais e burocráticos.	Ser/tornar-se professor
DC IES	17/02/2020	... reforçaram que essa vivência, nesse processo de imersão, trouxe um grande diferencial, pois, apesar de a IES promover situações nas quais haja a presença de crianças na faculdade para que alguns projetos/atividades sejam feitos no decorrer do curso, há uma diferença substancial em tê-las na escola, em um ambiente natural.	PRP/Capes como diferencial na formação
DC IES	17/02/2020	Esse grupo também reforçou a professora preceptora como fundamental em todo o processo, entendendo que até mesmo as cobranças advindas dessa troca são saudáveis.	Relação professor preceptor/residente
DC IES	17/02/2020	Ao final a professora preceptora manifestou-se afirmando que no convívio e troca com os residentes a prática dela também mudou, uma vez que ela passou a refletir a respeito de determinadas ações que antes, para ela, já estavam consolidadas.	Relação professor preceptor/residente
DC IES	17/02/2020	Com o passar do tempo, os residentes, no contato com a professora preceptora, foram conquistando autonomia e passaram, no início de cada mês, de acordo com o plano já estabelecido, a elaborar um cronograma de atividade que atendessem aos conteúdos que precisariam ser trabalhados.	Conquista de autonomia
DC IES	17/02/2020	Os residentes ainda apresentaram como diferenciais a oportunidade de vivência prática durante as aulas com a possibilidade de experiências no eixo de ensino-aprendizagem, além de uma aprendizagem teórica e prática das demais atividades do professor, como as burocráticas, o que é um diferencial no currículo para o residente.	PRP/Capes como diferencial na formação
DC IES	17/02/2020	... ela se doou para as residentes e mostrou o amor por estar em sala de aula. Tudo isso de forma participativa e colaborativa, destacando o quanto a parceria estabelecida fez com que as residentes tivessem um olhar diferenciado e mais aguçado para pensar, por exemplo, a elaboração das atividades.	Relação professor preceptor/residente

DC IES	17/02/ 2020	Falaram que, infelizmente, nem todos podem participar do programa e com isso acabam não percebendo a importância da função do professor de Língua Portuguesa para a sociedade.	Incongruências advindas do edital
-----------	----------------	--	-----------------------------------

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos Diário de Campo – reuniões de Supervisão.

APÊNDICE XXXI – TEMAS QUE EMERGIRAM NO GRUPO FOCAL

INFORMANTE	EXCERTO	TEMA
Preceptora 1	Mesmo com as incertezas de quem assistiria às aulas e por ser um projeto novo, eu aceitei participar. É uma entrega e você fica exposto não sabendo como será a avaliação e como sairíamos disso.	Relação professor preceptor/residente Avaliação
	Eu fiz estágio na época quando estava me formando em Letras e a diferença que noto entre os dois é que no estágio eu chegava na escola e os professores se sentiam muito desconfortáveis e eu não tinha experiência alguma, e alguns chegavam até falar que se eu quisesse eles assinariam o meu papel, na realidade querendo se livrar daquele observador em sala de aula. A mesma inquietação que comentei no começo, alguns pensavam como vão avaliar o meu trabalho, ou seja, se sentiam mais à vontade sem aquele observador em sala de aula.	Estágio como avaliação/cartorial
	Já na residência não, o professor sabe que você está ali, ele aceitou você ali, ele cria o espaço para você apresentar o que você quiser e se sentir seguro ... é uma coisa conversada para que o residente seja também um protagonista e não um mero coadjuvante.	Relação professor preceptor/residente
	Quando fiz meu estágio no Estado, eu senti um pouco isso. Você fica aí, não me interrompe e não me atrapalha. Fazer chamada, nem pensar. Perguntar por que eles estavam dando aquilo e o que iriam fazer depois, nem pensar. Era isso, não existia diálogo, não existia coparticipação.	Estágio como avaliação/cartorial
	... a teoria é muito bonita e que você tem que ter aulas diferenciadas, que você tem que ir trabalhar com várias habilidades, que o aluno tem que ser estimulado de diversas maneiras, mas isso fica bastante limitado quando você só tem o livro didático que é o escolhido e caderno, então quando a gente quer fazer alguma coisa diferente a gente tem que patrocinar, pois se não existir o patrocínio as coisas não acontecem.	Dificuldades/ações nas escolas-campo
	... a equipe que a gente tem lá no escola-campo 1 é uma equipe bastante unida que ainda que eu queira fazer alguma coisa na minha disciplina se eu precisar de ajuda até ajuda financeira os outros professores podem se unir e ajudar em relação a isso	Formação de equipe
	... mas se você quiser passar um vídeo e não ter uma sala de projeção que comporte seus alunos, que caiba todo mundo lá dentro, que esteja com todos os materiais disponíveis, você tem que levar de repente teu laptop pois o computador da escola naquela sala não está funcionando e aí você dá aula numa escola de periferia e fica até com receio de levar e mostrar teu material e depois sair com ele de lá.	Dificuldades/ações nas escolas-campo
	... uma das coisas que eu pensei lá no começo, foi a respeito do gosto das crianças, e eu não sei como vai ser a reação das crianças porque elas são arteiras quando os residentes começarem a chegar quando forem dar aula pois será que eles vão acabar desistindo porque são tantas as dificuldades é como a gente já falou aqui depende de como estão vindo, em vez de tentar buscar uma maneira de trabalhar com as dificuldades, vão achar mais fácil fazer um outro curso e mudar de área. Então, era uma grande preocupação minha frente a tantas dificuldades eles acabarem desistindo	Dificuldades/ações nas escolas-campo
	Eles sempre chegavam um pouquinho antes do horário e como estavam acompanhando, eles iam todos os dias na verdade, porque a gente já começou o programa um pouco mais tarde, então existiam muitas horas a cumprir e a maioria deles ia quase todos os dias. A gente conversava sobre aquilo que eu teria que	Relação professor preceptor/residente – reuniões/trocas

	dar para os alunos, apresentava a matéria primeiro, eu introduzia o assunto e eles pensavam em alguma atividade que eles pudessem fazer dentro daquilo que foi explicado, aquilo que pudesse fazer com relação à prática deles	
	... havia a comunicação pelo WhatsApp; assim decidimos muita coisa.	Relação professor preceptor/residente – reuniões/trocas
	... essa troca de experiência com a resistência foi muito boa porque eu já comentei com vocês na apresentação na IBS que eu estava meio desmotivada, mas de repente a chegada deles, esse gás que eles chegam para fazer as coisas, a vontade que dê certo, essa vontade de produzir, isso acaba te contagiando também. No meio onde está todo mundo tão desmotivado, você encontrar com pessoas que querem fazer a diferença, que estão chegando agora, estão uma pilha totalmente a 100%, isso fez também mudar a minha rotina. De repente em vez de ficar reclamando que eu tinha pouco para trabalhar, vamos pensar por esse meu pouco o que eu posso fazer, então eu acho que a participação foi um aprendizado mútuo.	Motivação para professores da escola-campo
Residente 1	Acredito na troca com as crianças e o que você recebe delas. Acredito nos valores que você transmite às crianças e elas não vão esquecer.	Concepção de educação
	Têm pessoas que conheço que estão fazendo estágios em escolas privadas e já estão ali assumindo a sala de aula sem nenhum preparo.	Desvios no estágio
	A diferença é que na residência você tem um suporte, você tem todas as fases. Sempre que podia eu estava nas reuniões semanais de aperfeiçoamento e você tem toda parte de conhecer a escola, o regimento, a gestão que no estágio eu não tive.	PRP/Capes como diferencial na formação
	Os momentos de troca eram feitos na hora que eu chegava lá por volta de duas horas e no horário que eles iam para o intervalo.	Relação professor preceptor/residente – reuniões/trocas
Residente 2	Quando eu quis mudar de profissão por conta da maternidade, também eu escolhi a área de educação, pois isso me daria maior disponibilidade de tempo.	Magistério associado à disponibilidade de tempo
	A residência pedagógica foi a minha base. Hoje trabalho na rede estadual, no ensino médio, e a residência é a minha base de segurança para encarar uma sala de aula, mesmo não sabendo como as coisas vão acontecer, a residência te dá uma experiência como suporte para te manter em pé e saber o que tem de ser feito, ou não. Foi essencial para encarar a realidade de uma escola pública. A residência é o meu alicerce.	PRP/Capes como diferencial na formação
	... na residência você tem uma carga horária para cumprir de observação, participação e regência. No estágio você fica só com a parte da observação, pois você depende de o professor deixar você dar uma aula e como tudo é muito corrido, o professor acaba não tendo tempo para fazer isso. Na residência você é obrigada a dar aulas e essa obrigação te dá uma carga de responsabilidade.	Experiência de regência: PRP/Capes x estágio supervisionado
	Para mim pesou essa responsabilidade, primeiro na observação e depois participando dos projetos e de aulas junto com o professor. Isso me deu segurança para fazer uma aula, o plano, a parte burocrática.	Relação professor preceptor/residente coformador
	Até então, quando entramos na faculdade, a impressão que fica é que você vai entrar em uma sala de aula, passar o conteúdo e só, ou seja, a parte prática.	Concepção de prática

	<p>O engraçado é que as coisas mais simples na residência como fazer a chamada, pegar o diário e falar eu vou fazer a chamada. Parece que o diário é uma bíblia, é uma coisa aparentemente tão boba, mas para quem está começando tem uma importância muito grande, é um outro olhar, te dando uma visão do que é dar uma aula, mesmo que seja só para fazer a chamada.</p>	Relação professor preceptor/residente coformador
	<p>A teoria com o que os teóricos dizem e entendem como sendo boa para a educação parece que foge um pouco da realidade de alguns ambientes. Não é uma coisa padronizada e então a verdade está na realidade que ele encontra. Ele vai utilizar o que ele aprendeu? Vai, mas vai ter que ter um jogo de cintura para pegar toda teoria e adaptar para aquele local, mas nem sempre isso é possível.</p>	Concepção de teoria e prática
	<p>... olha a importância da residência pedagógica da universidade: ela ensina, eu tenho conhecimento científico que é aquilo que você precisa saber para poder ensinar, mas, quando você vai para o mercado de trabalho, você não tem esse suporte que a residência proporcionou para alguns estudantes e esse preparo de você saber lidar com o conhecimento científico e como você vai aplicar isso; esse cuidado que tem nas reuniões de como você tem que se portar, as dificuldades que você encontra na escola e você leva para a faculdade, como que eu faço nessa situação com profissionais que já tem muito tempo de experiência</p>	PRP/Capes como diferencial na formação
Residente 3	<p>... descobri a importância da escola e de ser professor e acabei me apaixonando por isso. Fui me descobrindo aos poucos vendo que poderia contribuir muito dentro de meu propósito de engajamento ativista dentro da educação, até mais do que fora, entendendo o papel da licenciatura e do professor.</p>	Ser/tornar-se professor
	<p>Surgiu a oportunidade de fazer primeiro o PIBID, fiz um ano e depois migrei para a residência pedagógica e vi a realidade de um estagiário com um professor ao lado.</p>	Relação professor preceptor/residente
	<p>Para a gente ter uma residência pedagógica bancada pelo próprio governo tem todo um caráter que vai além do estágio, mas de um aperfeiçoamento na docência, no ensino, e eu vejo como além do estágio, não só na relação eu x escola x aluno, mas vejo a residência como uma ferramenta de pensar política pública de ensino, política pública de construção de aula, que vai contribuir com a educação como um todo.</p>	PRP/Capes como diferencial na formação
	<p>O cotidiano da escola eu vou ter agora e é uma experiência fantástica, pois tenho a escolha como futuro professor mas também tive uma visão da precariedade do ensino, da dificuldade que os professores enfrentam para poder fazer entender toda a pedagogia da sala de aula, sem recursos, sem estrutura e com alunos de formação social adversas, enfim, para mim, a residência foi além do estágio, cumprindo o papel de dar um outro olhar além do professor, mas acima de tudo de construção.</p>	Dificuldades/ações nas escolas-campo
	<p>Está escrito sempre que a teoria ... eu quero ver o que é a realidade nas escolas, assim a gente encontra com o aluno, a gente tem esse choque, a gente acha que vai encontrar um perfil de aluno e encontramos outro totalmente diferente, aí tem que saber lidar com tudo isso com até um trabalho sei lá meio que emocional e fica aquela dúvida será que vai dar certo, será que eles vão compreender, será que não? Eu senti também essa dificuldade</p>	Concepção de teoria e prática/dificuldades na imersão
	<p>a gente tem na cabeça que vai entrar lá para poder fazer um estágio ligado à área de língua portuguesa e ver algum trabalho dentro do programa na área de língua portuguesa, mas entramos na escola e vemos que todo o trabalho que vai além do ensino da língua da disciplina, tem todo um trabalho que é da própria</p>	Concepção de teoria e prática/dificuldades na imersão

	<p>dinâmica da escola, é o dia a dia, fazer uma aproximação com os alunos e a convivência, fazer, ativar e ganhar o aluno no seu projeto, seria essa palavra correta, mas existe todo esse trabalho que pelo menos no curso de Letras, nós vimos muito pouco porque está mais focado na visão da linguística, mesmo do ensino convencional, da teoria. Eu senti muita também dificuldade em falar o que eu vou fazer, o que eu vou criar ... (inaudível) o que eu vejo na faculdade realmente não faz muito sentido e não vai ao encontro com o que está acontecendo nas escolas e assim haja criatividade e haja formas de se buscar.</p>	
	<p>...lado negativo mesmo eu deixo para a estrutura do programa. Eu acho que poderia ter sido melhor a estrutura enquanto programa na esfera federal, lamento muito pôr a gente não ter tido a oportunidade de continuar no projeto e ter reduzido inclusive a residência pedagógica, assim eu estou de acordo com o que disseram os meus professores.</p>	Incongruências advindas do edital
Coordenador de Letras e Pedagogia	<p>A sala de aula é um espaço transformador de vida, por mais que alguns ressaltem isso como petulante.</p>	Sala de aula – espaço de transformação
	<p>Sou freiriano e me sinto um agente transformador.</p>	Professor – agente transformador
	<p>Hoje me coloco como professor do ensino superior, mas com a clara percepção de que a educação básica é o foco de tudo isso. Não adianta fazer um doutorado e se isolar nas teorias. Num país que precisa tanto de políticas públicas transformadoras, é o professor da educação básica o grande agente disso.</p>	Professor – agente transformador
	<p>O estágio supervisionado em atendimento às diretrizes curriculares dos cursos é formatado como os meninos aqui colocaram, é um momento em que o nosso estagiário entra nesse espaço que é a sala de aula e ele fica na atividade da observação, não que ela seja ruim fazer puramente a observação, ele é inserido na sala de aula e ele observa aula do seu professor, desse professor supervisor dele e ele tem a mínima participação nesse lugar docente.</p>	Concepção de estágio
	<p>... esse professor não tem tempo inclusive para olhar esse estagiário, fazer uma interrupção, abrir o diálogo, trocas de saber e não há como saber se esse supervisor tem um olhar crítico que eu acredito que muitos têm.</p>	Concepção de estágio
	<p>Se o professor que é responsável pelo estágio abrir esse espaço para a prática docente, o que eu vejo é o avanço que eu percebi. Bem, isso eu estou trazendo, essa minha reflexão e essa minha percepção melhor, a partir dos relatórios finais porque eu, enquanto coordenador de curso das licenciaturas, todos os relatórios finais de estágio passam por mim e eu, observando essa narrativa desse aluno que fez lá no estágio, ele narra a experiência dele e ele escreve nessa narrativa situações de observação onde senta na carteira.</p>	Concepção de estágio
	<p>Se tem algum professor da disciplina de estágio lá na faculdade que tem também um olhar crítico, ele vai tentar relacionar e observar essa prática do professor sobre o olhar no currículo da avaliação e buscar os canais para se fazer uma relação.</p>	Concepção de estágio
	<p>O professor da sala de aula não é um supervisor, ele é o preceptor, ou seja, ele vai pegar na mãozinha: vem aqui que eu vou te ensinar, olha como eu faço, olha as minhas mazelas e amarguras, meus sucessos e, conseqüentemente, esses dois olhares se entrelaçam porque aquele que estava na sala de aula, o professor, ele começa a ouvir desse estagiário, dele que é o residente pedagógico, a necessidade de mudanças, porque ele começa a ouvir “olha, eu li tal teórico; eu estou estudando lá na</p>	Relação professor preceptor/residente Coparticipação

	disciplina de linguística textual a abordagem dos gêneros” e aí o professor começa ou a mudar mesmo as práticas, ou ele acaba ressignificando as práticas, ou ele acaba confirmando até o lugar dele tipo o que você está vendo.	
	Eu vejo o espaço da residência pedagógica como esse lugar sim da transposição didática, levar à prática aquilo que se teoriza lá no banco universitário, enxergar, sentir o cheiro da sala de aula, pois a sala de aula tem cheiro, sentir e acompanhar todo o processo do professor, seu preceptor, desde o planejamento em atendimento às bases legais dos currículos oficiais, enfim, e esse professor te falando assim: falando aqui a gente vai ter que fazer um pouquinho diferente, aqui tem que nos adequar, aqui nós vamos ter que ver significar, aqui nós vamos propor etapas. Só mesmo a sala de aula vai te oferecer essa reflexão. A residência é esse espaço de ressignificação de ambos.	Concepção de teoria e prática
	Eu vejo que é uma política pública e ela veio como uma marginalização sim, porque acho que deveria abrir para todo mundo, pois acaba assim elitizando um grupo. Não sei se eles têm consciência disso. Nós que somos da equipe da residência pedagógica nos colocamos no lugar elitizado, diferenciado, porque nem todos os professores das licenciaturas ingressam no programa.	Incongruências advindas do edital
	... o professor que passa pelo programa residência pedagógica ele também significa as práticas dele porque quando, por exemplo a coordenadora institucional vai discutir o currículo lá com os meninos dela de pedagogia, ela certamente vai trazer o olhar da educação da sala de aula da escola.	Diferencial para professores formadores da IES
	Esses meninos do residência pedagógica têm a oportunidade de grande valor de troca de saberes que o estágio lá assim na prática não oferece, portanto é uma política pública que precisa ser revisada, precisa ser ampliada, e hoje ela está oferecida em menor quantidade: se nesse projeto de 2018 e 2020, que você fez parte, tínhamos a abertura de um número x de bolsistas, 70 e tantos, hoje sabemos que no nível nacional o número de bolsas caiu drasticamente. Ele era muito bom e ao invés de ampliar houve o corte, então é uma experiência de grande transformação, de grande contribuição à formação inicial e a formação continuada do professor da escola né e ele foi diminuído, massacrado.	Incongruências advindas do edital
	O grupo de professores se reúnem no NDE dos cursos e nos colegiados, evidentemente. Há nessa interlocução uma preocupação entre a teoria e prática nas discussões dos professores; os planos de ensino partem desse pressuposto, inclusive num viés interdisciplinar. No programa dos cursos foi contemplado o eixo das disciplinas de projetos integradores que são essas disciplinas voltadas a essa transposição didática, encaminhar a construção de conteúdos de habilidades e competências voltadas a essas práticas ao fazer propriamente dito, enfim, institucionalmente, há essa preocupação em levar no processo de formação desse professor a relação teoria e prática;	Concepção de teoria e prática
	Mas qual é o diferencial do programa residência pedagógica é que essa teoria e prática que o residência pedagógica irá promover é mais real, ela é mais estreita à realidade da sala de aula: uma coisa é você professor universitário tentar fazer a transposição ou uma prática, outra coisa é você professor universitário anteriormente que passaram por esses projetos da Capes. É diferente; seus olhares..., sim porque você vai tentar transformar, construir e avançar do que é conceitual para um procedimental, é fazer que a prática na perspectiva da sala de aula, no currículo vivo, das características desses espaços, como	Concepção de teoria e prática

	<p>é a escola, como é que ela se organiza, o projeto político pedagógico da escola entorno da escola, o currículo público e o que esse currículo defende como formador de competências e de habilidades, ou seja, há uma aproximação maior entre esse conhecimento acadêmico de formação e esse conhecimento da vida escolar.</p>	
	<p>... o espaço da universidade é o espaço do saber científico. Não concordo que a universidade não dá conta da escola. O que eu vou ensinar na escola enquanto professor de língua portuguesa: o período composto, fonema, acentuação gráfica, história da literatura e se eu estou num processo de formação para eu me tornar esse professor de Letras eu tenho que ter a cadeira específica que vai me mostrar esse saber científico. Então tem que ficar claro que a universidade tem um papel para isso, inclusive que se encontra lá nas diretrizes curriculares: o papel da universidade é o papel da construção do saber científico e aí nós temos aquele saber materializado em práticas, os materiais didáticos.</p>	<p>Concepção de teoria e prática/saber científico</p>
	<p>O ensino real que é o saber da sala de aula é o que é o saber, como ensinar, então eu tenho saber científico, eu tenho o saber como ensinar e o saber como ensinar é a prática docente e o programa de residência pedagógica irá fazer essa transposição. Não podemos dizer que a Universidade está tão distante da escola.</p>	<p>Concepção de teoria e prática/saber científico</p>
	<p>... residência pedagógica. Ela vem como uma política pública para promover essa transposição didática e eu vejo que é uma política salutar, mas ela é uma política para poucos e hoje muito menos.</p>	<p>Incongruências advindas do edital</p>
	<p>... o programa de residência pedagógica foi importante como um lugar de reflexão, de análise, de avaliação dessas práticas pedagógicas e eu acho que o grande nó que ainda estava para desatar é o fato como aproximar o conhecimento científico dado pela universidade necessário lá na educação básica para qualificação desse futuro professor.</p>	<p>PRP/Capes como diferencial na formação</p>
Docente orientadora	<p>... um amigo me ofereceu aulas em Cubatão e eu, precisando dinheiro para pagar a faculdade, aceitei as aulas livres. Isso fez com que me apaixonasse pela sala de aula e decidi que era isso que eu queria para minha vida, ainda muito nova.</p>	<p>Sala de aula – espaço de transformação</p>
	<p>Passei em 8º lugar na Baixada Santista e parte disso devo a Deus e à formação no colégio técnico.</p>	<p>Escola como formadora de professores</p>
	<p>Eu disse anteriormente que o verdadeiro professor se forma na prática. Com certeza, é um conjunto de coisas na verdade que não podem ser separadas. Nós temos excelentes pessoas profissionais talvez nessa questão do conhecimento que não são bons lá na sala de aula e temos pessoas boas na sala de aula nessa questão de criatividade, mas que não têm o conhecimento científico, desculpe então uma coisa não pode estar separada da outra, então essas duas coisas têm que andar em conjunto.</p>	<p>Concepção de teoria e prática</p>
	<p>... qual seria a melhor postura desse residente dentro da escola já que ali ele não era mais um aluno, porque muitos novinhos, que tinham acabado de sair da escola, enfim, aquele não podia mais ter aquela postura de aluno, mas ele também não era o professor, então ele era ali dentro da escola um subalterno vamos dizer assim do professor; tinha que respeitar as regras da escola, as regras que o professor colocava, então essa questão de postura profissional foi algo que nós colocamos bastante também nas nossas reuniões.</p>	<p>Postura/ relações de poder</p>

	... a formação de professores, falando das nossas experiências e pedindo também que eles trouxessem as experiências, as dúvidas, as dificuldades dessas pessoas também eram discutidas e a gente procurava tentar ajudá-los da melhor maneira possível para que eles agissem naquele momento, porque tinha que ser algo rápido.	Dificuldades/ações nas escolas-campo
	... valorização e na questão de autoavaliação também, a reflexão de cada um, se aquele era o seu lugar, se é isso que eu quero fazer da minha vida, eu quero ser professor, eu me apaixonei por isso ou não porque não dá para estar aqui, deixando claro que a gente também depende do financeiro, depende de uma série de coisas, mas o professor tem que ser uma pessoa apaixonada pelo que faz.	Ser/tornar-se professor
	... esses alunos sim dentro da instituição eles também se modificaram e se tornaram aqueles alunos mais participativos, mais questionadores, trazendo as suas experiências dentro ali da sala de aula universitária, fazendo aquela troca com os outros alunos que não participaram do programa e então aquele gosto porque todos que não estavam queriam estar	PRP/Capes como diferencial na formação Comprometimento/reflexão
	... nem todos aproveitaram como deveriam, então houve sim alunos que não foram tão comprometidos e que de repente não cumpriram com todas as obrigações necessárias e nós, como coordenadores, tínhamos que estar “apertando”, “puxando a orelha”	Não comprometimento
Coordenadora Institucional	... percebo que nos depoimentos dos bolsistas que eles fizeram a residência foi um marco. Ela é um diferencial para quem está, para quem vivenciou e para quem não vivenciou.	PRP/Capes como diferencial na formação
	A instituição pública pode até ter 150 bolsas, 250 bolsas, mas essas bolsas na reitoria são divididas entre todos os Campi. Sabe quantas bolsas vai para cada campus, 10. Olha como eles têm um diferencial de trabalho, é inacreditável é só dentro dos muros da instituição pública para você perceber a diferença e de quanto a instituição privada nesse caso ela está à frente.	Encaminhamento IES pública/IES privada
	Se nós pensarmos que a instituição pública dá uma autonomia sim, com certeza, mas a privada tem uma autonomia muito maior em relação à resolução de toda a forma como esse programa se processa e quem coordena somos nós mesmos, e quem decide também. Nós temos essa autonomia enquanto a pública não, pois passa pela reitoria alguém de lá colocou aluno bolsista.	Encaminhamento IES pública/IES privada
	Nós temos que proceder com esses alunos com uma análise crítica, uma análise fundamentada teoricamente para que ela se legitime nessa realidade social em que se ensina o processo porque se não nós acabamos simplesmente fazendo uma perpetuação do que está dentro da sala de aula. Aquele aluno estagiário ou bolsista, enfim, ele simplesmente reduz-se a observar os professores e limita esses modelos que estão postos vindo de uma teoria e de métodos seja qual for o método que o professor trabalha, mas ele não procede a uma análise crítica necessariamente fundamentada teoricamente para legitimar isso numa realidade social em que ele está.	Concepção de teoria e prática
	... nós imitamos os professores desde quando nós éramos alunos, desde que nós estávamos no processo da nossa formação, que a pesquisadora falou para fazermos uma retrospectiva do nosso estágio e é isso, vamos no processo de imitação, se essa imitação for teoricamente construída em crítica perfeita, mas e se ela não for isso é o professor ou supervisor ou preceptor que está lá tiveram uma prática pedagógica meramente reprodutora dos sistemas que estão aí, então como que se vai	Construção de identidade profissional

	fazer a construção da sua identidade profissional enquanto um docente crítico para transformar essa realidade?	
	... currículo não é algo que você conceitua de uma forma muito clara, por exemplo, vou conceituar uma cadeira ou a cor azul, currículo é uma coisa mais subjetiva, mais abstrata, ele tem uma dificuldade de entendimento da escola como um todo e tendo essa dificuldade de entendimento da escola como um todo, ele não consegue compreender o processo de construção do que seja um currículo no contexto escolar, ele meramente considera que currículo são as disciplinas que estão postas ali para que ele entenda aqueles conteúdos.	Concepção de currículo
	... você pega alunos do curso de pedagogia seja de qual for a instituição e você percebe que neles há uma grande dificuldade de compreensão de conceitos. Percebe que neles há uma grande dificuldade de compreensão de conceitos simples para um curso de formação de professores.	Formação de professores/ curso de Pedagogia
	Se você fizer uma miscelânea de que todos podem dar aula no curso pedagogia, você não está criando uma identidade para o curso de formação.	Formação de professores/ curso de Pedagogia
	qualquer professor da licenciatura se considera no direito de que ele pode adentrar os muros da pedagogia e trabalhar a parte técnica e não pode, por isso que o curso de pedagogia acaba se perdendo no tempo e no espaço e a partir daí há um esvaziamento de todo o processo de construção do pedagogo que vai desembocar na formação deste docente que está em processo de formação e que depois ele tenha dificuldade de chegar na educação básica e fazer o que ele realmente tem que fazer aqui, ensinar, aí ele não consegue compreender o que é um componente curricular, ele não consegue compreender a sua função no estágio e não compreendendo isso você simplesmente tirou de você, professor, você é coordenador de curso, você instituição, tirou dele o que é mais precioso que é aprendizagem.	Formação de professores/ curso de Pedagogia
	Hoje essa transmissão de saberes eu considero que a partir também dos estudos de Tardif, da Pimenta, que ela vem sendo substituída por uma abordagem que analisa a prática desse professor enquanto da forma como ele vem se desenvolvendo para enfatizar uma temática do saber docente e a busca de uma base de conhecimento que esses professores têm, considerando também esses saberes da experiência.	Concepção de teoria e prática
	... agora em relação a como enxergamos quem está num programa e quem não está nele, realmente torna-se muito eu não digo capaz que capaz todos são, mas ele torna-se mais abrangente para o processo de formação daquele aluno que é bolsista.	PRP/Capes como diferencial na formação
	... nesse novo governo, nesse novo formato politicamente falando de eles fazerem uma pré-seleção de somente 250 instituições por que essa questão de você deixar instituições de fora, qual o motivo e quais são os critérios, quais foram os critérios que fizeram para que umas estivessem outras não?	Incongruências advindas do edital

Fonte: Elaborado pela autora a partir das transcrições do Grupo Focal em 29/08/2020.

APÊNDICE XXXII – TEMAS QUE EMERGIRAM NO QUESTIONÁRIO DAS IES PÚBLICAS

INFORMANTE	EXCERTO	TEMA
Professor 1 IES Pública	A adesão ao programa, por parte da Universidade, se deu em decorrência das experiências exitosas acumuladas pelo Pibid, no diálogo com as escolas de educação básica e também pela possibilidade de chegada de recursos para fortalecimento dos cursos de licenciatura de nossa IES, o que implicaria em melhores condições de permanência e sucesso dos licenciandos em seu processo de formação inicial.	Adesão: experiências exitosas com Pibid e recursos para permanência de licenciandos
	...a relação é mantida através dos docentes orientadores, de forma mais direta, com reuniões periódicas de planejamento e de estudos, além da participação em seminários de apresentação de resultados, realizadas a cada seis meses.	Reuniões periódicas entre docentes orientadores e preceptores
	A BNCC foi ponto permanente de discussão em ambas as edições, tendo em vista ser este um ponto obrigatório para a aprovação dos subprojetos. O olhar lançado sobre este documento é orientado pela postura decolonial, visando entender a forma como as orientações afetam a educação básica e a organização do trabalho dos professores, mas também perceber criticamente as lacunas e contradições nele presentes. O entendimento crítico e propositivo tem sido a tônica do trabalho proposto pelo PI.	BNCC
	A reflexão sobre as práticas e a postura dialógica são alguns princípios presentes no PI e se desdobram no conjunto de ações.	Reflexão sobre as práticas e postura dialógica
	A postura sempre visa uma leitura crítica do contexto, considerando seus limites e possibilidades, tensões e contradições, para que estes sejam debatidos, aprofundados e só então, com uma perspectiva colaborativa, retornam à escola em forma de ações concretas.	Leitura crítica/perspectiva colaborativa
	No meu processo de formação, a perspectiva de estágio se alinha com a ideia de "a hora da prática", com cisão entre ambas e um forte teor burocrático. Alguns desses elementos se fazem presentes, ainda, no teor do edital número 06, com organização estanque prevista no edital como preparação - ambientação - imersão - regência / intervenção. Contudo, a experiência já acumulada pelo coletivo de docentes orientadores permitiu que a organização se desse de forma mais fluida e articulada, num movimento de ação-reflexão-ação contínuo, pelo menos na maioria absoluta dos subprojetos.	Estágio
	Realizamos o exercício de colocar em diálogo permanente os estágios e o RP. Nossos alunos não foram liberados dos estágios e estes passaram a construir, colaborativamente com os docentes orientadores e preceptores, estratégias comuns de ação. Esse movimento trouxe mais profundidade às ações do RP e promoveu um maior diálogo dos estágios com as escolas.	Estágio
	Práxis transformadora, que supõe a unidade indissociável entre teoria e prática, conferindo intencionalidade, rumo e sentido às ações desenvolvidas pelos docentes. Nesse sentido, pressupõe leitura crítica e dialética da realidade, além de posicionamento político claro.	Teoria e prática
	É um desafio, essa articulação. Em muitos casos, a visão ainda presente em muitos cursos de licenciatura é de cisão entre teoria e prática, onde a primeira se coloca	Teoria e prática

	<p>hierarquicamente superior à segunda. No contexto das escolas-campo, há questões institucionais que chegam aos professores que lá atuam como determinações dos órgãos gestores municipal ou estadual e que precisam ser cumpridos. De todo modo, o movimento de reflexão sobre as práticas que parte do estágio, atravessa as ações do RP, dialoga com a escola e volta à universidade, tem gerado debates importantes entre os próprios estudantes que compreendem a necessidade de superação da racionalidade técnica ainda presente nos diferentes espaços educativos para que os professores possam ser reconhecidos como intelectuais e terem fortalecida a sua autonomia.</p>	
	<p>... as alterações postas nos PPC não decorrem de forma direta do Programa Residência Pedagógica, mas de debates mais amplos sobre a formação de professores, considerando as especificidades das áreas do conhecimento.</p>	Alterações no PPC
	<p>...natureza excludente do Programa, que beneficia apenas uma pequena fração do quantitativo total de professores e estudantes das licenciaturas. Destaco, aqui, o atual edital nº01/2020 que em decorrência do corte de bolsas tem promovido a necessidade de trabalho voluntário por parte de muitos docentes dos cursos de licenciatura.</p>	Incongruências advindas do edital
	<p>As condições de profissionalização dos docentes, considerando a carência de formação em algumas áreas do conhecimento e o imenso quantitativo de professores que trabalham no regime de contratos temporários, o que coloca em risco a continuidade das ações</p>	Dificuldades de continuidade das ações
	<p>A sobrecarga de trabalho dos professores dos cursos de licenciatura, o que torna desafiador um acompanhamento mais próximo de cada escola-campo.</p>	Sobrecarga de trabalho
	<p>...o RP é uma oportunidade concreta de materialização de muitos dos debates já presentes no contexto dos cursos de licenciatura, em decorrência dos recursos financeiros que tornam possíveis as condições de diálogo das universidades com as escolas-campo. Fico sonhando com o dia em que os recursos chegassem para os cursos de licenciatura em sua totalidade, podendo oferecer condições objetivas de uma formação mais próxima da profissão professor.</p>	Diálogo universidade-escola
Professor 2 IES Pública	<p>A escolha das escola foi realizada a partir das escolas indicadas na lista da CAPES. De todas as escolas escolhemos as escola de ensino regular, pois é a campo mais provável para de início de trabalho de nossos alunos. Tinha opção de salas de aula em penitenciária, mas são poucas as chances de nossos alunos irem para esses espaços, não escolhemos. Quanto a escolha das preceptoras, foi uma indicação da diretora da escola. Foram escolhidas as coordenadoras das escolas, pois elas terão disponibilidade de acompanhar todas as turmas, na visão a diretora uma professora de sala não teria essa condição, concordamos com elas.</p>	Coordenadora como preceptora
	<p>As reuniões eram semanais no primeiro ano e quinzenais no segundo ano. Na primeira etapa fizemos a elaboração dos princípios que regeriam o trabalho. No segundo ano foram desenvolvidas atividades de formação, com convite expandido aos professores das escolas.</p>	Dinâmica das reuniões
	<p>O meu estágio no magistério foi maravilhoso. Foi uma residência pedagógica de fato. Fiz CEFAM e a professora orientadora de estágio ficava na escola com os estagiários o tempo todo que o estágio estava acontecendo. E ficávamos</p>	Estágio

	no estágio todo do período letivo de funcionamento da escola, durante três tardes por semana. A nossa professora acompanhava bem de perto todo o estágio e de fato éramos inseridas no contexto da escola e na sala de aula. Desenvolvíamos projetos. Na pedagogia foi muito ruim, pra mim insignificante. Teve um estágio que foi assinado pela minha colega, porque eu já dava aula no ensino fundamental. O estágio durou 2 anos, 4 semestres. Não tem muito a ver com o que foi propostos nos editais, tanto em questão de tempo, como de estrutura.	
	... tentamos criar um diálogo entre os residentes e estagiários na universidade, mas na escola não sabemos como isso aconteceu. Tenho a impressão que não houve nenhuma mudança na escola-campo.	Estágio
	...é possível perceber diferença, porque os residentes tiveram oportunidades de participação nas atividades que os estagiários regulares não tem. Na nossa realidade, os estagiários não tem muita abertura para participarem e desenvolverem atividade e projetos no estágio	Estágio
	Não há nada mais prático do que uma boa teoria. (Kurt Lewin)	Teoria e prática
	Uma coisa que me incomoda muito na Pedagogia, em especial nos estágios, e é uma questão que ouço dos alunos, e que alguns professores da Pedagogia nunca pisaram numa sala de aula e fazem discursos inflamados, mas como os alunos dizem é muito teórico longe da pratica. No meu caso, trabalhei mais de 10 anos em sala de aula e sempre uso exemplos práticos para ilustrar as propostas teóricas então os alunos dizem que percebem a relação entre teoria e prática.	Estágio/teoria e prática
	Acho que os residentes tem uma modificação. Em especial, na nossa experiência fizemos a construção dos princípios teóricos das ações refletindo sobre esses princípios na prática, com a explicitação de exemplos práticos. [ao falar da concepção da unidade teoria e pratica nos cursos participantes do Programa]	Teoria e prática
	Principal desafio são as condições materiais, mais bolsas, com a inclusão de mais alunos. E acho que não é fácil uma promover uma mudança efetiva, oferecendo apenas para uma parcela pequena de alunos.	Incongruências advindas do edital
	[PRP/Capes] É um diferencial para quem participa, mas para o curso. Então com essa quantidade de residentes, não vejo como um diferencial para o curso.	Incongruências advindas do edital
Professor 3 IES Pública	As reunião são organizadas em relação as necessidades apresentadas e foram realizados encontros de discussão e formação sobre o tema BNCC	BNCC
	O estágio que realizei foi constituído de visitas em uma escola e preenchimento de relatórios. Não possui relação com o que ocorre hoje	Estágio
	Não existe uma ação conjunta entre as ações do projeto Residência Pedagógica e as ações de estágio no curso em que trabalho.	Estágio
	São feitas reflexões a partir das práticas realizadas pelos estudante, nas reuniões realizadas e nos grupos do ZAP. [sobre concepção de teoria e prática]	Teoria e prática??
	Não existe um trabalho conjunto entre o projeto Residência Pedagógica e os professores de estágio do curso em que os estudantes estão vinculados.	Estágio
	As alteração são mais relevantes na formação dos estudantes do que na própria alteração um melhoria das ações no curso. [participação no PRP/Capes]	Formação dos estudantes x ações do curso

	Os alunos participantes apresentam uma melhoria em relação ao conhecimento sobre o ensino e suas práticas. [PRP/Capes como diferencial para os cursos de Formação de Professores]	Práticas
Professor 4 IES Pública	Em geral, abordamos formas de conduzir o programa nesse período remoto e tratamos de questões de caráter operacional. Durante o segundo módulo, ainda em vigência, estabelecemos sistemática de lives, e uma delas abordou a BNCC. Nesse período, os docentes orientadores estabelecem encontros com seus subprojetos e abordam assuntos pertinentes a cada área.	BNCC
	Cada docente orientador diálogo com os bolsistas residentes e preceptores. A abordagem empregada é a do diálogo e o instrumental adotado é o diário de bordo ou diário de campo, para que os residentes possam registrar o processo de imersão.	Diálogo / diário de bordo
	Meu estágio curricular foi realizado há muitos e muitos anos. Me formei em 2006, então devo ter feito quatro estágios no ano de 2005 pra 2006. Já se passaram 15 anos e muita coisa mudou daquela época para agora. Com certeza, a experiência proporcionada pela residência é muito mais intensa e interessante em termos de formação dos bolsistas residentes. São módulos, eles passam bem mais tempo nas escolas e de fato vivenciam uma imersão no ambiente pedagógico.	Estágio
	Observei sim. Ao ministrar estágio supervisionado na IES noto que os bolsistas residentes estão mais conscientes do fazer pedagógico e do processo de formação, além de já construírem olhares muito mais realistas sobre a escola.	Estágio
	Sim. Muitas diferenças. Os da PRP se sentem mais estimulados e empolgados com ações pedagógicas. Além da bolsa, há a questão do acompanhamento deles, que é muito mais particularizado, dada a inserção em subprojetos e o acompanhamento semanal dos docentes orientadores.	Incongruências advindas do edital
	Minha concepção é conflituosa. Dialética. E penso que seja necessário ser dessa forma. Não acho essa unidade possível. Achar inclusive que existe unidade é algo muito idealizado e romântico	Teoria e prática
	Eu acredito que a presença do programa na IES modifica uma série de elementos relativos e presentes nas licenciaturas, pois os alunos estão vivenciando outra forma de imergir na realidade escolar. Como o programa atualmente tem 3 módulos, a imersão o acompanha durante praticamente um ano e alguns meses. Naturalmente, que o estudante dialoga com o que vivencia e leva pra universidade o que vive na escola, como também ocorre de levar pra escola o que vive na universidade, sendo que as duas instancias são espaços de teoria e prática. E não necessariamente teoria e prática constituem uma unidade, na verdade, elas estão em permanente diálogo.	Teoria e prática
	Quando o programa está na ies, sim. Mas como ele não é permanente e não se configura como uma política pública constante fica difícil afirmar se todos os ppcs os integram. Em alguns, há a menção de que houve participação no programa, mas não temos como por exemplo inserir no ppc de forma permanente se o curso não foi contemplado em determinada edição.	Incongruências advindas do edital/PPC
	Vejo o programa como fundamental para as licenciaturas. Configura-se como um diferencial, pois auxilia a imersão de estudantes nos ambientes pedagógicos e trabalha a sua	Teoria prática/diálogo

	formação com base no diálogo constante entre teoria e prática.	
Professor 5 IES Pública	As reuniões ocorrem semanalmente e os temas abordados estão direcionados sobre a matriz de planejamento de cada unidade disponibilizada mensalmente no ambiente de aprendizagem do AVA, discussões sobre BNCC e seus impactos no ensino aprendizagem, além disso, discussões sobre preenchimento de documentos burocráticos, tais como, frequência mensal, plano de trabalho, etc., são tratados nas reuniões.	BNCC
	Como na época de minha formação inicial eu já lecionava, na verdade eu aproveitei as atividades e não tive necessidade de realizar propriamente o estágio supervisionado. Nada de compara aos editais.	Estágio
	Infelizmente não. Acredito que o reflexo se deu por causa da pandemia e todas as atividades estão sendo realizadas de maneira remota.	Estágio
	Contexto relevante que deve ser conciliada nas atividades do estágio, desde o momento da preparação, preleção, à execução das atividades em sala de aula da escola-campo	Teoria e prática
	Por causa da pandemia, o contexto teórico nas disciplinas de Estágio mais enfatizadas, tendo em vista as atividades remotas. A relação existente ocorre pela possibilidade existente no espaço formativo, dos estudantes conciliarem, com maior aproximação do real trabalho docente, as teorias e experiências entre preceptora, estudantes da escola-campo e universidade, construídas durante a realização do projeto.	Teoria e prática
	Sim. A interação que ocorre entre os residentes, a preceptora e a gestão escolar, faz circular, entre os professores, a ideia de uma escola ativa, participativa e colaborativa. Construindo a consciência de buscar se capacitar e conhecer a universidade de modo a procurar por cursos de capacitação docente.	Formação contínua
Professor 6 IES Pública	Temos formações específicas com o grupo de residentes e preceptores, com temas relacionados à leitura, produção de texto e ensino de gramática. A proposta de formação está sempre alinhada aos novos parâmetros advindos da BNCC. Temos, além dos encontros síncronos, uma formação remota que acontece no ambiente virtual da [REDACTED]. Em cada mês, os residentes estudam textos teóricos que fundamentem sua prática de sala de aula, alinhado com as novas orientações da BNCC.	BNCC
	Meu estágio foi realizado na [REDACTED]. Tive uma professora muito exigente e atenciosa em todo processo. Foi a primeira vez que tive contato com as teorias sobre texto e discurso. Não tivemos muito contato com a linguística aplicada. Tento fazer da experiência da [REDACTED] na residência um lugar de pesquisa sobre o agir do professor, não apenas de aplicação de teoria.	Estágio
	Sim. Hoje estudamos o ambiente escolar de maneira mais completa, analisando os documentos da escola, os documentos nacionais, o trabalho de gestão dentre outros espaços que não eram contemplados.	Estágio
	Sim. Os estudantes residentes têm uma maior vivência com todas as dimensões do trabalho docente, tem tempo e são melhor orientados pelos professores da escola. Diferente dos estudantes estagiários, que pela questão do tempo, não passam pela imersão que os residentes passam.	Incongruências advindas do edital

	área fundamental quando não hierarquiza os saberes advindos das dimensões prática e teórica. Cada dimensão deve alimentar a outra de maneira dialética.	Teoria e prática
	O estágio supervisionado ainda está pouco articulado à residência, há apenas o aproveitamento da disciplina.	Estágio x residência
	Ainda não verifico. Mas como o PPC do curso vai passar por alterações, acredito que haverá mudanças relacionadas ao movimento realizado pela residência.	Teoria e prática / PRP/Capes
	Estamos trabalhando nas mudanças no PPC e haverá alterações.	PPC/ PRP/Capes
	É um diferencial sim para aqueles que participam. Na minha opinião, falta levar essa experiência para dialogar com as outras instâncias da universidade.	Incongruências advindas do edital
Professor 7 IES Pública	Reuniões mensais. Sim abordavam a BNCC, quando necessário. Reuniões mensais de formação, com médias de três horas de duração.	BNCC
	Os temas são dialogados nos encontros mensais e nas formações (reuniões)	Diálogos
	Não era obrigatório relacionar diretamente com uma normativa, como a BNCC	Estágio
	Sim, abriu-se mais as temáticas da diversidade, em especial, a educação das relações étnico raciais e ao ensino da história e cultura africana e afro-brasileira.	Estágio
	Uma é parte da outra, se complementam e se tornam uma só	Teoria e prática
	Sim, na regulamentação de carga horária, no reconhecimento como atividades de estágios.	Estágio/PPC
	Compreensão que estágios não são substituição de docentes ou outros profissionais da escola. Que é necessário parceria, não somente atender as demandas escolares, como preparação para avaliações externas.	Estágio/parceria
	O PRP é fundamental na formação, mas precisa atender as diversidades das universidades, seus PPCs, as realidades regionais, as universidades e seus multi campus.	PRP/Capes realidades regionais
Professor 8 IES Pública	Temos avaliado as ações pedagógicas de regência nas escolas campo, mensais, para encaminhar as atividades seguintes. Temos proporcionado formação pedagógica para fundamentar as atividades e sequências didáticas, oficina Pedagógica no campo das metodologias ativas em contexto de PANDEMIA- para dar suporte nessa área, tanto para os residentes, quanto para/com as preceptoras.	Ações pedagógicas
	Eu tive ótimas professoras de Estágio, que me forneceram as bases teóricas para pensar a escola, o fazer pedagógico em sala de aula,. embora o tempo para viver esse período da formação fosse bem limitado, e no final do curso. O estágio previsto no edital n 06/2018, em parte traz inovações e muitas contribuições para a vivência teórica e prática na formação do/a estagiário/a, mas pode cair no risco de configurar a formação do pedagogo, da pedagoga ao fazer, secundarizando a teoria, que já vem sofrendo ataques há algumas décadas como desnecessária, num discurso de que se "perde muito tempo com teoria". O que pode aprofundar a fragmentação, o esvaziamento de conteúdos nesse campo.	Estágio / teoria e prática
	Sim. Temos percebido uma maior motivação dos estagiários tanto na atuação como bolsista, e aí envolve o aspecto pedagógico, a ajuda de custo que os bolsistas recebem, as aprendizagens, as produções no campo científico também, pois há uma orientação para divulgar em eventos científicos os resultados desse processo. Isso acaba sendo divulgado	Estágio / pesquisa

	amplamente no meio acadêmico, e nas escolas, que são, também, o locus do processo. As professoras preceptoras, bem como todo o corpo da escola que atravessa essa trilha relatam as mudanças de concepções educacionais, pedagógicas com a chegada do Subprojeto. É muito empolgante	
	Sim, é possível. É visível a ampliação do repertório dos residentes, os trabalhos de conclusão de curso desenvolvidos e apresentados têm demonstrado leituras e vivências substanciais. Podemos dizer que uma visão mais ampliada do cotidiano da escola.	Vivências
	São partes que não se separam, são importantes para refletirmos a ação pedagógica num processo de avanço na educação diante dos desafios encontrados na prática, produzindo novas teorias educacionais.	Teoria e prática
	Lembramos a cada encontro, a cada ação pensada e elaborada que estamos indo para a prática, embasados de pensamentos intelectuais que não ficam para trás, mas que nos fornecerão bases para o entendimento de dados observados na escola, na sala de aula. O Estágio nos oportuniza essa experiência.	Estágio / teoria e prática
	O número de bolsas ainda é bem pequeno frente à demanda, principalmente para os docentes que precisam se dedicar ao programa compartilhando bolsas outro desafio foi desenvolvimento das propostas do Subprojeto com atividades remotas na PANDEMIA-. As famílias demonstram muita dificuldade para o acesso à internet e aos recursos tecnológicos.	Incongruências advindas do edital
	É um Programa que agrega, que tem proporcionado aos graduandos a oportunidade de permanecer na universidade, garantindo um número razoável de bolsas, ainda que mínimas e valor baixo, assim como promove a inclusão dos residentes nas escolas de educação básica possibilitando a vivência da Práxis.	Vivência

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos questionários respondidos pelo *google forms* por representantes de três IES Públicas participantes do PRP/Capes

APÊNDICE XXXIII – TEMAS QUE EMERGIRAM A PARTIR DE PI 2018 E 2020 DAS TRÊS IES PÚBLICAS

	p.	EXCERTO	TEMA
PI 2018 FEDERAL	01	Fortalecer a articulação entre a teoria e a prática na formação inicial de professores, através do diálogo permanente entre universidade e escolas de educação básica, pautado na problematização da realidade, na análise crítica dos desafios presentes nos processos de ensinar e aprender e na construção de conhecimentos sobre a docência, com especial olhar para presença da diversidade presente práticas sociais, expressa nas mais diferentes formas.	Teoria e prática
	01	Desenvolver experiências inovadoras de Estágio Curricular Supervisionado a partir da reflexão sobre as práticas educativas desenvolvidas no contexto das escolas de educação básica	Estágio
	01	Fortalecer o processo de construção identitária dos futuros docentes a partir da aproximação crítica e refletida com os contextos de vivência da profissão e com os profissionais que neles atuam	Vivência/construção identitária
	01	Promover a apropriação crítica da Base Nacional Comum Curricular no contexto das escolas de educação básica, estimulando o desenvolvimento de práticas educativas inovadoras e comprometidas com a inclusão e com a diversidade;	BNCC
	01	Produzir conhecimentos referentes ao ensino e à formação docente que contribuam para o desenvolvimento da Educação Básica nos contextos de inserção loco regional e internacional da	Imersão
	01	Construir canais de cooperação entre escolas de educação básica e universidade, visando a compreensão, formulação, desenvolvimento e avaliação de ações formativas para o cumprimento da legislação educacional no que diz respeito à formação de professores	Cooperação
	01	Vivenciar a pesquisa como princípio formativo, na perspectiva dialética e dialógica, fortalecendo atitudes de construção e reconstrução da práxis pedagógica na atividade docente	Pesquisa
	01	Reconhecer o professor como intelectual crítico, situado historicamente, que reflete sobre sua prática e sobre os determinantes que a perpassam, visando a construção de novos modos de pensá-la e manifestá-la, por meio de metodologias inovadoras.	Intelectual crítico/prática
	01	Contribuir com processos de avaliação e reformulação dos estágios supervisionados nos cursos de licenciatura, a partir das experiências vivenciadas no Programa Residência Pedagógica	PRP – reformulação de estágio
	01-02	os cursos de graduação nesta universidade, tem colocado em evidência o desafio de materializar a compreensão da educação como uma prática social situada, que expressa marcas de cada contexto em que se processa, a partir da conjugação de elementos políticos, culturais, econômicos e sociais	Prática social
	02	os cursos de licenciatura têm buscado sustentação teórica em perspectivas que reconheçam a importância e o valor dos sujeitos e seus contextos, numa ação dialógica (FREIRE, 1987) que problematize a realidade a partir dos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade e da diversidade epistemológica existente (SANTOS, 2008),	Ação dialógica/problematização da realidade

02	espaço que contribui direta e indiretamente no fortalecimento do direito a educação articulando acesso, qualidade e sucesso nos processos de escolarização em seus diferentes níveis, conforme se encontra posto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014)	Direito à Educação
02	A educação brasileira se volta, no momento atual, para a materialização da Base Nacional Comum Curricular, prevendo o desenvolvimento de competências que permitam aos estudantes mobilizar conhecimentos, habilidades e atitudes para a resolução de questões relativas à vida cotidiana, ao exercício da cidadania e ao mundo do trabalho (BRASIL, 2017).	BNCC
02	O Programa Residência Pedagógica (PRP) se insere neste cenário como oportunidade de fortalecimento das articulações entre os espaços onde os professores se formam e desenvolvem o seu trabalho - universidade e escola – para a construção de conhecimentos histórica e socialmente situados acerca do processo ensino-aprendizagem.	Universidade-escola
02	a formação inicial de professores e os Estágios Supervisionado ganham especial destaque, tendo em vista o papel que ocupam no processo de construção identitária dos futuros docentes.	Estágio
02	A aproximação dos licenciandos da [REDACTED] com os contextos de vivência da profissão, por ocasião dos Estágios, tem se pautado reconhecimento dos professores como intelectuais e agentes de materialização das políticas educacionais, que demandam uma profissionalidade pautada nas dimensões técnica, ética, estética e política (RIOS, 2008).	Vivência da profissão/ estágio
02	Assim, vem sendo fortalecida nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura a formação inicial de professores em um estreito diálogo com a escola e com os profissionais que nela atuam, de modo que essa aproximação forneça elementos que permitam situar de maneira crítica os limites e as possibilidades do exercício da profissão	Diálogo/formação inicial
02	imersão de estudantes e orientadores nas escolas de Educação Básica e em diálogo com os professores preceptores, promovida pelo Programa Residência Pedagógica (PRP), surge como oportunidade de fortalecimento das bases sobre as quais se assentam as propostas de Estágio da [REDACTED], potencializando a reflexão sobre o sentido da docência na sociedade atual, instrumentalizando os sujeitos implicados para a reflexão sobre o seu fazer e sobre a construção de sua identidade profissional.	Imersão/estágio/reflexão
02	atividades a serem desenvolvidas no PRP, articulando os saberes de diferentes sujeitos, podem promover mudanças tanto no contexto da Universidade, sobretudo nos Estágios Curriculares Supervisionados, quanto nos espaços concretos de vivência da profissão, nas escolas de educação básica	Estágio/vivência
02	A perspectiva investigativo-formativa, que aproxima os sujeitos da realidade da escola, para problematizá-la e sobre ela construir conhecimentos, materializa a compreensão do Estágio como “atividade teórica instrumentalizadora da práxis do futuro professor” (PIMENTA, 2005, p. 121)	Estágio
02	A escola, dentro deste contexto, é reconhecida como um importante espaço de formação de professores e traz importantes lições a serem aprendidas pelos sujeitos envolvidos no PRP, se referindo: ao coletivo institucional no qual está presente a relação entre estrutura organizacional, gestão e funcionamento; a qualidade do ensino no contexto da	Escola/espço de formação

	avaliação educacional e suas diferentes faces; a tecnologia e as inovações na escola, verificando como professores e alunos lidam com estas questões em sala de aula; a relação entre os sujeitos e a construção da autonomia dos mesmos; relações entre disciplina / indisciplina e suas relações com as demandas formativas, entre outros elementos (LIMA, 2012).	
02	No processo de compreensão dos fenômenos que ocorrem no contexto da escola em movimento, os estagiários têm a possibilidade de desvelar nas falas, nos atos, na organização do trabalho e formas de relacionamento entre os sujeitos elementos que revelam a dialética presente no processo de aproximação/distanciamento entre o escrito e o vivido no projeto político pedagógico institucional e no chão da escola	Estágio – desvelar as falas
04	A partir das demandas apontadas pelas redes de ensino, foi estabelecida como temática para o curso de formação de Preceptores e preparação dos estudantes para o início das atividades do PRP [REDACTED] “Residência Pedagógica e construção da profissionalidade docente: os desafios de ensinar e aprender a profissão professor a partir do chão da escola”, que tem como objetivo geral “Contribuir com o processo formativo de residentes e preceptores vinculados ao PRP [REDACTED], através da apropriação crítica de elementos teóricos e metodológicos relativos à formação inicial de professores e ao exercício da docência”.	Profissão professor/chão da escola
04	Discutir a formação inicial de professores, a partir de referenciais políticos, pedagógicos e epistemológicos presentes no Projeto Institucional do PRP/[REDACTED]	Formação inicial - PPC
04	Reconhecer a reflexão sobre as práticas educativas como estratégias de formação docente e transformação da realidade, numa perspectiva inclusiva de valorização da diversidade e busca pela qualidade	Reflexão
04	Construir, a partir da apropriação crítica da BNCC, conhecimento pedagógico acerca dos conteúdos curriculares das diferentes áreas do conhecimento para promover a transformação de objetos de estudo em objetos de ensino e aprendizagem;	BNCC
04	Identificar elementos da profissionalidade docente estabelecidos na relação entre contextos práticos de exercício da profissão e conhecimentos teóricos; Desenvolver habilidades que fortaleçam a atuação do preceptor como formador.	Profissionalidade docente
04	relações entre ensinar e aprender a profissão professor – interações entre preceptor e residente	Interação residente-preceptor
04	Pesquisa como princípio formativo	Pesquisa
04	O Estágio Supervisionado como ligação entre a formação inicial e contínua de professores.	Estágio
05	Teoria, prática e práxis na formação de professores	Teoria/prática/práxis
05	Orientações curriculares: da relação com os conhecimentos às práticas educativas – apropriação crítica de elementos presentes na BNCC, considerando: concepções de currículo; correlações entre BNCC, LDB e DCNs	BNCC
05	Aprendendo a ser professor: a profissionalidade docente construída no chão da escola – discussões sobre as especificidades de ser professor no contexto atual	Profissionalidade/ chão da escola
05	O Programa Residência Pedagógica tem como uma de suas principais características a imersão de estudantes residentes no contexto das escolas públicas de educação básica para a apropriação crítica dos conhecimentos necessários ao exercício da docência no contexto contemporâneo	Imersão

05	Tal imersão se dá em meio a determinantes de natureza econômica, política, social e cultural que demandam dos sujeitos - professores orientadores, preceptores e residentes - uma leitura reflexiva dos limites e das possibilidades dos processos de aprender e ensinar nas escolas de educação básica.	Imersão
05	A partir da pesquisa sobre a realidade, o residente exercitará a aprendizagem do olhar para a realidade e enxergar além do aparente, mergulhando nos sentidos e significados que cada aspecto do cotidiano da escola guarda para a coletividade e para cada sujeito.	Pesquisa
05	As experiências de Estágio Curricular Supervisionado desenvolvidas pelo coletivo de professores vinculados ao Programa Residência Pedagógica na [REDACTED] iluminam o processo de preparação dos futuros docentes para a organização e execução de intervenções pedagógicas no contexto da escola e apontam para a necessidade de articulação de momentos distintos nesta preparação.	Estágio
05	Na sequência, ocorre a imersão na escola e na sala de aula, para o desenvolvimento de atividades relacionadas à problematização das práticas educativas e intervenção na realidade e por fim a sistematização do conhecimento através de registros em relatórios e avaliação da experiência (LIMA; CAVALCANTE; SILVA, 2010).	Imersão
06	A preparação dos residentes do PRP [REDACTED] para a imersão na escola compreende diferentes movimentos, que seguem elencados: - Reuniões entre orientadores / preceptores / residentes para análise do plano de trabalho, planejamento e avaliação das ações previstas, considerando dados levantados no período de ambientação; - Observação do contexto da sala de aula e problematização da organização do trabalho pedagógico realizado pelo professor, considerando a organização do tempo, tratamento didático dado ao conteúdo, metodologias e recursos utilizados, relação com os estudantes e avaliação do processo ensino-aprendizagem; - Sessões de estudo e planejamento individual e coletivo do/a aluno/a residente; - Oficinas integrativas voltadas à fundamentação teórica, construção de estratégias metodológicas, objetos educacionais e instrumentos avaliativos relacionados às diferentes áreas dos subprojetos; - Elaboração e socialização de registros das experiências de imersão em diários de campo e textos pedagógicos; - Construção colaborativa de sequências didáticas articulando, através de metodologias inovadoras, os conhecimentos prévios trazidos pelos estudantes como fruto de suas vivências sociais a elementos presentes na proposta curricular da escola e nas orientações presentes na BNCC; - Avaliação contínua do plano de trabalho de forma individual e coletiva pelos sujeitos envolvidos nos subprojetos.	Imersão
06	Apropriação crítica da Base Nacional Comum Curricular no contexto das escolas de educação básica	BNCC
06	melhoria em indicadores educacionais como Ideb e resultados de avaliações externas	Melhoria de indicadores
06	Construção de canais de cooperação entre escolas de educação básica e universidade	Cooperação universidade-escola
06	Vivência concreta da pesquisa como princípio formativo	Pesquisa
06	Colaboração no processo de revisão dos Projetos Políticos Pedagógicos escolares	PPP escola
06	Contribuir para o processo de profissionalização docente, através das oportunidades de formação	Profissionalização docente

06	Estímulo à produção e socialização de conhecimentos referentes ao ensino e à formação docente, de forma colaborativa entre escola e universidade	Colaboração universidade-escola
06	Reconhecimento do professor como intelectual crítico	Professor crítico
06	Desenvolvimento da cultura de reflexão sobre as práticas no contexto das escolas-campo	Reflexão
06	Valorização dos diferentes conhecimentos produzidos no âmbito das universidades e das escolas de educação básica	Conhecimentos universidade-escola
06	Composição de banco de objetos educacionais de aprendizagem vinculados às diferentes áreas do conhecimento, produzidos por residentes / preceptores / orientadores por ocasião das ações de intervenção no contexto das escolas campo	Banco de objetos educacionais
06	Fortalecimento das identidades dos estudantes da educação básica	Identidade de estudantes da EB
06	Incentivo à sistematização das experiências vivenciadas nos subprojetos por preceptores e escolas-campo e apresentação em eventos científicos	Pesquisa-divulgação
17	Oferecer ao discente do Curso de Letras a oportunidade de inserção no mundo do trabalho, garantindo a oportunidade do(a) aluno(a) de lidar com parte das inúmeras dimensões envolvidas no ofício do professor de língua portuguesa, em uma perspectiva de ensino de língua que integre leitura, produção de texto e ensino de gramática, sendo o texto a unidade de ensino basilar para a compreensão de questões relacionadas à diversidade constitutiva do ambiente escolar	Ofício de professor – inserção no mundo do trabalho
17	A proposta do programa Residência Pedagógica está dividido em três grandes blocos: ambientação; imersão e socialização	Ambientação – imersão – socialização
17-18	primeiro momento o aluno deverá fazer um levantamento e estudo da documentação que rege a educação no estado do Ceará e relacionar os dados dos seguintes documentos: - Plano Nacional de Educação (2014); - Plano Estadual de Educação; - Plano Municipal de educação; - Projeto político pedagógico da escola; - LDB; - Base Nacional Comum Curricular; Na ausência de quaisquer desses documentos, o aluno deverá se amparar na documentação vigente, sempre considerando como mais pertinente as diretrizes nacionais. O segundo momento, diz respeito à observação do universo escolar como um todo, considerando outras atividades desenvolvidas por profissionais da educação, da gestão, ensino e do cotidiano da escola	Ambientação
18	A imersão será constituída por três etapas: planejamento das ações, formação com o grupo de professores de língua portuguesa e oficinas em sala de aula. Entrar em sala de aula é sempre um desafio para um novo professor, pois a diferença entre as experiências laboratoriais criadas no ambiente acadêmico e sala de aula são muitas vezes tão grandes que o os alunos desconhecem a prática da docência quando se dá em contextos de restrição de materiais e de verbas públicas. Pensando nessas dificuldades, antecipamos um planejamento a ser elaborado pelo aluno de um modo muito flexível, que vai passar por ajustes também após as experiências no chão da sala. Uma das grandes dificuldades do trabalho do professor é a ausência de uma formação continua o que distancia o discurso do aluno que está em fase de formação como do professor, com vasta experiência em sala, mas com leituras há muito não atualizadas. Nesse sentido, pretendemos construir espaços de interação que integre os saberes, baseados em conhecimentos acadêmicos mais atualizados e nas experiências de sala de aula já vivenciadas pelos professores	Imersão

		que atuam na escola. É preciso possibilitar aos alunos a realização de transposições didáticas das novas teorias estudadas na universidade sem causar estranheza ao seu preceptor.	
	18	Apesar de ao longo de todo o processo vivenciado pelos alunos serem produzidos diários de campo e documentação que registra as suas experiências nas comunidades escolares nas quais estão imersos, haverá um período de um mês (julho de 2019) para a sistematização de toda a experiência. Nesse período, cabe ao aluno e seu orientador provocar uma situação de devolutiva, com engajamento da comunidade escolar. Sabemos que em muitas experiências, as práticas acadêmicas são avaliadas de modo negativo, porque estão associadas à ausência de diálogo. Mais que isso, em alguns casos, as comunidades recebem a academia e oferecem o que podem para que as pesquisas ocorram da melhor forma possível, contudo, uma vez concluída a investigação ou mesmo o projeto, o grupo (da universidade) não retorna para explicar o que percebeu, a que conclusões chegou. As experiências de socialização foram ao longo do projeto ocorrendo na forma de formação de professores, oficina dos alunos, dentre outras atividades, mas é preciso que haja uma devolutiva final por parte da academia agradecendo todas as possibilidades que foram oferecidas e tudo o que foi aprendido tanto por parte dos alunos, quando por parte de seus respectivos orientadores. Dentro dessa perspectiva, a nossa proposta é criar um evento que englobe alunos residentes, professores preceptores e professores orientadores, além dos demais membros das comunidades escolares envolvidos. Na ocasião, serão apresentados relatos de experiência e trabalhos acadêmicos dos alunos e professores-preceptores que vivenciaram a regência pedagógica.	Socialização
	21	Articular os preceitos legais presente na Lei 10639/2003 e na Base Nacional Comum Curricular e a formação de professores	BNCC
	21	Promover ações pedagógicas capazes de abordar os objetos de estudos previstos na BNCC pela Pedagogia, a fim de promover o desenvolvimento de conhecimentos de natureza teórica e prática sobre o tema	BNCC/Teoria e prática
PI 2020 FEDERAL	03	O Programa Residência Pedagógica (RP) constitui-se como uma das ações integrantes da Política Nacional de Formação de Professores no Brasil e tem como objetivo induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso	Imersão/formação prática
	03	mediados pelo exercício permanente de reflexão acerca dos desafios de ensinar e aprender – inclusive a própria profissão - tendo como base a articulação entre a teoria e a prática, a problematização da realidade, a valorização da diversidade em suas diferentes formas de expressão e os saberes que emergem dos contextos de vivência dos sujeitos, onde se materializam as práticas educativas.	Teoria e prática/ mediação da realidade
	03	A formação de professores se coloca, dentro desse cenário, como condição indispensável para a construção de uma educação de qualidade que avance tanto nos campos objetivos que dialogam com as prescrições postas em documentos que envolvem a educação no contexto nacional, como a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017);	BNCC
	03	os subprojetos aqui apresentados foram construídos a partir do diálogo estabelecido com as redes de ensino e continuarão se	Diálogo entre as redes de ensino

	alimentando das demandas que emergirem das escolas-campo onde se desenvolverão as atividades, numa perspectiva de avaliação contínua e (re) planejamento de ações.	
04	Fortalecer a formação de professores, através de processos de colaboração entre escolas de educação básica e universidade, mediados pelo exercício permanente de reflexão acerca dos desafios de ensinar e aprender – inclusive a própria profissão - tendo como base a articulação entre a teoria e a prática, a problematização da realidade, a valorização da diversidade em suas diferentes formas de expressão e os saberes que emergem dos contextos de vivência dos sujeitos, onde se materializam as práticas educativas.	Colaboração/ teoria e prática/ valorização da diversidade
04	Colaborar, no contexto das escolas de educação básica e dos cursos de licenciatura, com a apropriação crítica da Base Nacional Comum Curricular	BNCC – Valorização da diversidade
04	Estimular diálogos pedagógicos entre escola e universidade, com vistas à produção de conhecimentos que contribuam para o desenvolvimento da Educação Básica e da formação de professores nos contextos de inserção local regional e internacional da [REDACTED]	Diálogo escola-universidade
04	Fortalecer, a partir da aproximação crítica e refletida com os contextos concretos de vivência da profissão professor, o processo de construção identitária dos futuros docentes	Construção identitária do professor
04	Estimular, a partir da reflexão sobre as práticas, o desenvolvimento de metodologias interdisciplinares e multiculturais, valorizando os diferentes conhecimentos produzidos no âmbito das escolas de educação básica e das universidades, fortalecendo o papel das redes de ensino na formação de futuros professores	Práticas - desenvolvimento de metodologias interdisciplinares
04	Contribuir para a construção de canais de cooperação entre escolas e universidade, visando a compreensão, formulação, desenvolvimento e avaliação de ações formativas para o cumprimento da legislação educacional no que diz respeito à formação de professores	Cooperação escola-universidade
04	Vivenciar a pesquisa como princípio formativo, na perspectiva dialética e dialógica, fortalecendo atitudes de construção e reconstrução da práxis pedagógica na atividade docente	Pesquisa
04	Estabelecer estratégias de colaboração com programas institucionais voltados à formação inicial de professores no contexto da [REDACTED], potencializando a construção de diálogos e partilha de conhecimentos entre os sujeitos neles envolvidos	Colaboração com programas institucionais
04	Reconhecer o professor como intelectual crítico, situado historicamente, que reflete sobre sua prática e sobre os determinantes que a perpassam, visando a construção de novos modos de pensá-la e manifestá-la, por meio de metodologias inovadoras	Professor - intelectual crítico / reflete sobre sua prática
04	Contribuir com processos de avaliação e reformulação dos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura, a partir das experiências vivenciadas no Programa Residência Pedagógica	Reformulação de PPC a partir de vivências do PRP
05	materializados esforços para uma formação ampla, mediante a articulação entre as atividades de ensino-pesquisa-extensão,	Ensino-pesquisa-extensão
05	fortalecimento dos estágios supervisionados, de programas de iniciação a docência através de parcerias com as redes municipais e estaduais de ensino, conforme se encontra disposto no Plano de Desenvolvimento Institucional	Estágio / iniciação à docência / parcerias
05	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência – PIBID, implantado através da Portaria CAPES nº 72 (BRASIL, 2010) que vem permitindo a aproximação crítica e colaborativa	PIBID

	de licenciandos com escolas de educação básica para o fortalecimento da formação inicial de professores	
05	Laboratório Interdisciplinar de Formação de Professores (LIFE), implantado nacionalmente a partir da Portaria nº104 (BRASIL, 2012),	Laboratório Interdisciplinar de Formação de Professores - LIFE
05	A [REDACTED] foi contemplada com os recursos para a composição do LIFE através do Edital nº 067 (BRASIL, 2013), para exercício entre os anos 2014 e 2015. Atualmente, o Laboratório funciona com recursos próprios da [REDACTED], sendo gerenciado pela Pró-Reitoria de Graduação e atendendo aos cursos de licenciatura no desenvolvimento de atividades formativas que articulam ensino pesquisa-extensão	LIFE - funciona com recursos próprios da IES
05	Os resultados obtidos pelas atividades desenvolvidas no Programa revelam o potencial transformador que o diálogo pedagógico a partir do exercício da profissão promove tanto para os professores em formação inicial, quanto para os professores em formação contínua	Resultados Edital 2018 PRP
06	Historicamente a formação dos docentes, quer inicial ou contínua, apresenta recorrentemente embates em torno dos aspectos teóricos e práticos da docência, tratados de maneira compartimentalizada, em decorrência da herança deixada pelo pensamento moderno, base da racionalidade técnica que até hoje se faz presente nos contextos formativos.	Embates teoria e prática
06	A abordagem dicotômica da teoria e da prática gerou prejuízos importantes na construção da identidade profissional docente, reduzindo a imagem deste profissional, não raras vezes, à condição de tábula rasa, de consumidor de conhecimentos produzidos por outras pessoas, numa perspectiva bancária (FREIRE, 1987)	Dicotomia teoria/prática
06	Para organizar estratégias de ação que possibilitem a ampliação da percepção das articulações indissociáveis entre a teoria e a prática pelos residentes, elencamos, de forma abrangente: a) Sessões de estudo para fundamentação teórica e apropriação crítica dos fundamentos que sustentam a formação e o trabalho docente, através de leitura e discussão de textos diversos que permitam uma compreensão cada vez mais ampla das relações que se estabelecem entre a teoria e a prática (PIMENTA; LIMA, 2017);	Teoria e prática
06	O desenvolvimento da pesquisa como um princípio formativo, materializado através da construção de diagnóstico da realidade escolar, articulando estratégias de observação, levantamento documental, aplicação de instrumentais diversos, entrevistas, entre outros, seguidos da análise coletiva dos dados e reflexões sobre os achados que envolvem coletivo institucional no qual está presente a relação entre estrutura organizacional, gestão e funcionamento; a qualidade do ensino no contexto da avaliação educacional e suas diferentes faces; a tecnologia e as inovações na escola, verificando como professores e alunos lidam com estas questões em sala de aula; a relação entre os sujeitos e a construção da autonomia dos mesmos; relações entre disciplina / indisciplina e suas relações com as demandas formativas, entre outros elementos (GHEDIN et al, 2015)	Pesquisa
06	Produção e socialização de narrativas, trazendo a dimensão experiencial para o espaço da formação, utilizando os saberes da experiência como base para a compreensão dos aspectos teóricos que fundamentam as práticas e como referência para a busca de ampliação das visões sobre o mundo e sobre a própria docência (PIMENTA, 2012)	Vivências formativas

06	Relatos de experiência e análise de casos, visando a partilha das vivências de cada residente no cumprimento de seu plano de trabalho, oportunizando o estabelecimento de diálogos pedagógicos sobre o exercício da profissão, as descobertas e as novas indagações que emergem do exercício de organização do pensamento para apresentação das experiências ao coletivo das práticas (ALARCÃO, 2011)	Vivências e análises de casos
06	Formulação individual e coletiva de propostas educativas, sequências didáticas, objetos educacionais e instrumentos avaliativos com vistas à organização e avaliação das aulas, buscando através da reflexão sobre o conhecimento, sua exposição e contextualização torná-lo compreensível e acessível aos educandos (LIBÂNEO, 2011)	Propostas educativas
06	Escrita individual e coletiva de textos abordando de forma contextualizada, crítica e refletida as experiências vividas no contexto de imersão em sala de aula, mobilizando conhecimentos já consolidados a outros conhecimentos que emergem no exercício de sistematização da experiência e da escrita (COSTA et al, 2018)	Escrita contextualizada das vivências
07	A escola em seu movimento cotidiano oportuniza a compreensão da educação como uma prática social situada, pois professores, estudantes, gestores, funcionários e comunidade relacionam-se de diferentes formas, apresentando culturas, valores, princípios e conhecimentos distintos que nos convidam a compreender uma importante lição que se apresenta aos que observam atentamente esta instituição, que é a aprendizagem da convivência com a diversidade e o trabalho de natureza coletiva.	Escola - prática social situada
07	É na instituição de ensino que serão colocados em movimento os conhecimentos aprendidos ao longo da formação inicial, necessários ao desenvolvimento do trabalho pedagógico e também se anunciam as necessidades que indicam os caminhos da formação continuada (PIMENTA; LIMA, 2017).	Educação continuada
07	Programa proporciona ao licenciando o contato permanente com o professor da Educação Básica. Esse profissional com sua experiência apresenta reflexões sobre os limites e possibilidades de sua ação, trazendo para o diálogo as determinantes de ordem política, pedagógica, econômica, cultural e social que atravessam sua formação, sua vida e a docência aproximando-o e distanciando-o das condições objetivas de desenvolvimento de um trabalho de qualidade. Tais questões são apontadas por Nóvoa (1992) como chaves para compreensão tanto dos fundamentos que sustentam as práticas desse profissional e conferem às mesmas a intencionalidade que é própria do processo educativo por ele vivenciado, quanto dos aspectos relacionados à sua identidade. Na aproximação com a escola, enquanto locus de vivência da profissão, e com o professor, como profissional vinculado à categoria profissional a qual os residentes pertencem em potencial, ocorre a tomada de consciência da complexidade presente no processo de construção identitária. O movimento de formar-se e reconhecer-se professor, de acordo com Pimenta (2012), precisa ser compreendido não só sob a perspectiva cartorial que se vincula à licença para ensinar concedida por um diploma, mas também sob o ponto de vista social, valorativo, político e histórico em que estão presentes os desafios do exercício da formação e da profissão. Assim, cada licenciando é convidado a se perceber criticamente neste movimento de constituir-se professor, repensando cotidianamente o modo de ver e viver a docência,	Vivência profissional/construção identitária

	tanto individual, como coletivamente. A formação de professores ocorrida nos cursos de licenciatura é convidada a tratar de maneira situada sua função formativa, trazendo, de maneira articulada, a todas as disciplinas, a compreensão dos professores como profissionais cujas responsabilidades estão situadas numa sociedade que sofre rápidas transformações, cada vez mais sofisticadas e desafiadoras (IMBERNÓN, 2011).	
07	A perspectiva bancária que gera a cisão entre a teoria e a prática não serve a esta construção, precisando ser superada através de experiências formativas que coloquem em pauta os saberes da docência que abrangem aspectos teóricos e metodológicos, políticos e pedagógicos, da formação e da profissão.	Teoria e prática
08	os compromissos presentes nos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura ofertados têm se pautado no reconhecimento da educação como uma prática social situada, que conjuga, cotidianamente, princípios e valores que se fazem presentes nos âmbitos político, cultural, econômico e social, relacionando-se a projetos de sociedade diversos.	Educação como prática social
08	No que diz respeito ao contexto brasileiro, a [REDACTED] se constitui como um espaço que contribui direta e indiretamente no fortalecimento do direito a educação, articulando acesso, qualidade e sucesso nos processos de escolarização em seus diferentes níveis, conforme se encontra posto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014). Tal contribuição relaciona-se aos cursos de graduação ofertados e a articulação dos mesmos às redes públicas municipal e estadual de educação através de projetos e ações diversos, formulados a partir dos princípios éticos, políticos e estéticos estabelecidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais Brasileiras (BRASIL, 2013).	Parceria universidade-escola
08	A educação brasileira se volta, no momento atual, para a materialização da Base Nacional Comum Curricular, prevendo o desenvolvimento de competências que permitam aos estudantes mobilizar conhecimentos, habilidades e atitudes para a resolução de questões relativas à vida cotidiana, ao exercício da cidadania e ao mundo do trabalho (BRASIL, 2017).	BNCC
08	O Programa Residência Pedagógica (PRP) se insere neste cenário como oportunidade de fortalecimento das articulações entre os espaços onde os professores se formam e desenvolvem o seu trabalho - universidade e escola – para a construção de conhecimentos histórica e socialmente situados acerca do processo ensino-aprendizagem.	Parceria universidade-escola/formação
09	O movimento de construção do Projeto Institucional do Programa Residência Pedagógica alimentou-se de contributos vindos de fontes distintas - através de reflexões e diálogos estabelecidos entre coordenação institucional, coordenações de área, Pró-Reitoria de Graduação e Representantes das Redes de Ensino – para a identificação de formas de contribuição do projeto para as escolas-campo, considerando tanto os limites e as possibilidades da primeira edição do Programa (2018 a 2020), quanto as demandas das Secretarias de Educação. Assim, na perspectiva de fortalecimento das ações já iniciadas e da proposição de novos desafios, constituem-se como expectativas de contribuição: <ul style="list-style-type: none"> • Apropriação crítica da Base Nacional Comum Curricular no contexto das escolas de educação básica, estimulando o desenvolvimento de práticas educativas inovadoras e 	BNCC/ avaliações externas/ projetos de intervenção/ canais de cooperação universidade-escola/ pesquisa/ revisão de PPP escolares/ profissionalização docente/ formação contínua

	<p>comprometidas com a inclusão, com a diversidade e com a melhoria da qualidade; • Contribuição para a melhoria dos processos formativos desenvolvidos no contexto das escolas de educação básica, e conseqüente melhoria em indicadores educacionais como Ideb e resultados de avaliações externas; • Elaboração de projetos de intervenção a partir da análise dos desafios presentes no contexto escolar, que envolvem elementos objetivos e subjetivos do processo de ensino-aprendizagem, os conteúdos escolares e as metodologias inovadoras desenvolvidas nas escolas; • Construção de canais de cooperação entre escolas de educação básica e universidade, visando a compreensão, formulação, desenvolvimento e avaliação de ações formativas para o cumprimento da legislação educacional no que diz respeito à formação inicial e contínua de professores; • Vivência concreta da pesquisa como princípio formativo, na perspectiva dialética e dialógica, fortalecendo atitudes de construção e reconstrução da práxis pedagógica na atividade docente; • Colaboração no processo de revisão dos Projetos Políticos Pedagógicos escolares, a partir das contribuições das diferentes áreas do conhecimento implicadas nos subprojetos; • Contribuição para o processo de profissionalização docente, através das oportunidades de formação, construção de conhecimentos, participação em atividades científicas e acadêmicas devidamente certificadas pela Universidade; • Estímulo à produção e socialização de conhecimentos referentes ao ensino e à formação docente, de forma colaborativa entre escola e universidade, contribuindo para o desenvolvimento da Educação Básica nos contextos de inserção local regional e internacional da [REDACTED]; • Reconhecimento do professor como intelectual crítico, situado historicamente, que reflete sobre sua prática e sobre os determinantes que a perpassam, visando a construção de novos modos de pensar e manifestá-la, por meio de metodologias inovadoras; • Desenvolvimento da cultura de reflexão sobre as práticas no contexto das escolas-campo, articulando os saberes dos diferentes sujeitos para a compreensão dos limites e das possibilidades das práticas educativas desenvolvidas nestes espaços, com vistas à transformação das realidades; • Valorização dos diferentes conhecimentos produzidos no âmbito das universidades e das escolas de educação básica, estimulando o desenvolvimento de metodologias e práticas interdisciplinares, dialógicas e multiculturais como estratégias de formação contínua de professores; • Composição de banco de objetos educacionais de aprendizagem vinculados às diferentes áreas do conhecimento, produzidos por residentes / preceptores / orientadores por ocasião das ações de intervenção no contexto das escolas-campo • Fortalecimento das identidades dos estudantes da educação básica e do respeito à diversidade em suas mais diferentes expressões no contexto das escolas-campo; • Incentivo à sistematização das experiências vivenciadas nos subprojetos por preceptores e escolas-campo e apresentação em eventos científicos; • Fortalecimento, a partir do desenvolvimento de atividades educativas multiculturais, interdisciplinares e antirracistas, os preceitos das leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008 nos cursos de licenciatura da [REDACTED] e nas escolas da educação básica.</p>	
09	Desenvolvimento de canais de diálogo para elaboração de estratégias de articulação entre formação inicial e continuada de professores	Formação inicial e continuada

10	<p>Descrição de como as ações do projeto podem ser ampliadas para as demais licenciaturas. [...]</p> <p>b) Desenvolvimento de oficinas pedagógicas, considerando aspectos relacionados ao currículo das diferentes etapas da educação básica – educação infantil, ensino fundamental e ensino médio – colaborando para o desenvolvimento de metodologias inovadoras que respondam aos desafios postos pela implantação da Base Nacional Comum Curricular e pelas avaliações de larga escala a que se submetem as redes públicas de ensino;</p>	BNCC
11	Fortalecer a relação universidade-escola pública no sentido da promoção de uma educação básica não racista;	Relação universidade-escola
15	o subprojeto da Pedagogia “Alfabetização por meio do AfroLetramento”, se articula com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a partir de conhecimentos da área do mesmo, sendo aqui citados alguns desses, que são: 1- metodologias e estratégias didático-pedagógicas diferenciadas - devido às particularidades da [REDACTED] e do curso de Pedagogia, sendo este referendado por epistemologias afrocêntricas, o citado subprojeto tem autonomia para criar e/ou utilizar novos referenciais afins, que nesse caso será o de alfabetizar, por meio do AfroLetramento. Para tanto essa proposta coaduna o que está previsto na BNCC (2017), uma vez que esse documento cita como necessária a adequação da BNCC (2017) aos currículos locais, de modo que: “São essas decisões que vão adequar as proposições da BNCC à realidade local, considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos”. (BNCC, 2017, p. 17);	BNCC
35	Promover a interação entre a Universidade e a escola de ensino básico, à formação docente de discentes do curso Letras – Língua Portuguesa com base no desenvolvimento de cursos, minicursos, atividades e demais ações que fortaleçam o campo da teoria, da prática e da reflexão crítica do saber/fazer docente, em uma perspectiva de ensino de língua que integre leitura, produção de texto e ensino de gramática, sendo o texto a unidade de ensino basilar para a compreensão de questões relacionadas à diversidade constitutiva do ambiente escolar	Interação universidade-escola/ teoria e prática
35	b) Melhorar a qualidade da formação inicial dos discentes entre teoria e prática, a fim de conduzi-los na identificação dos aspectos da profissionalização docente e no desenvolvimento das atividades docentes;	Teoria e prática
35	c) Estimular a articulação dos currículos e propostas pedagógicas no ensino de Língua Portuguesa, Linguagens e Literaturas nas escolas de ensino fundamental e médio do Recôncavo Baiano, construindo parcerias entre as escolas, a fim de promover uma formação de qualidade observando as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	BNCC
35	d) Aperfeiçoar e fortalecer os discentes às práticas profissionais de ensino para que, ao chegar no estágio supervisionado, possam exercitar de forma didático-metodológica a relação entre teoria e prática a partir dos dados e diagnósticos realizados sobre o ensino e a aprendizagem no programa Residência Pedagógica;	Teoria e prática
37	aperfeiçoamento do estágio curricular obrigatório	Estágio
38	Tendo em vista uma articulação pragmática entre teoria e prática, e, considerando a leitura crítica das orientações da BNCC, o ensino deverá ser conduzido a partir do foco da	Teoria e prática/BNCC

		disciplina como formação em diversos usos da linguagem e para a participação na sociedade de forma crítica e criativa.	
38		No Ceará, em todos os momentos de ambientação (considerando os três ciclos), estão previstas palestras com professores convidados para o estudo da Base Nacional Curricular Comum (BNCC). Nossa proposta é estudar o documento e compreender a sua relação na aplicação em escolas rurais e em escolas de municípios como os que atuamos.	BNCC
01		... propósito é introduzir no âmbito da formação inicial de professores uma experiência que promova o aperfeiçoamento do estágio curricular supervisionado nos cursos de licenciatura, através da imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso.	Estágio / imersão
01		Estreitar e consolidar as relações entre as escolas e órgãos estaduais e municipais de educação onde a [REDACTED] atua	Relações escola e órgãos públicos de ensino
01		Promover uma experiência colaborativa entre a Universidade e as escolas campo da residência pedagógica na formação dos discentes dos cursos de Licenciatura envolvidos no projeto	Parceria universidade-escola
01		Fortalecer da identidade pedagógica dos cursos de licenciatura da [REDACTED], gerando uma experiência que poderá aprimorar a prática de estágio supervisionado dos cursos ofertados.	Estágio
01		Proporcionar ao licenciando residente uma experiência que subsidie a compreensão de si e dos outros no exercício da docência, fortalecendo a capacidade de relacionamento interpessoal e inserção crítica e reflexiva no ambiente de trabalho	Reflexão crítica
01		Promover a adequação dos currículos e das propostas pedagógicas dos cursos de Licenciaturas da [REDACTED], considerando as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).	BNCC
01		Desenvolver intervenções didático-pedagógicas no desenvolvimento do currículo da Educação Básica em articulação à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que sejam capazes de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem nas escolas de educação básica partícipes	Currículo da educação básica/BNCC
02		O exercício da autorreflexão deverá ser o fio condutor das atividades do residente e do preceptor em todas as etapas de execução dos subprojetos, tendo a prática docente como o principal objeto de aprendizagem em todos os momentos da formação, como fonte de constituição e desconstituição do conjunto de saberes que configuram o modo de ensinar, de ser e estar na profissão docente.	Profissão docente
02		...residentes e preceptores experimentarão a autorreflexão sobre sua prática imersa no interior da escola e, conseqüentemente, ganham um grau maior de consciência sobre a identidade docente que se exercita neste espaço.	Identidade docente
02		Para impulsionar esta dinâmica, a observação participante e os registros no diário de campo serão as etapas iniciais do projeto de residência pedagógica no momento da ambientação na escola, no qual o/a residente é orientado/a a pesquisar os aspectos que se explicitam e se implicam no cotidiano da escola e a realizar uma reflexão sobre a sua própria inserção nesse cotidiano	Pesquisa
02		Na imersão na escola, a pesquisa será tomada como componente formativo e, conseqüentemente, as práticas estarão orientadas para a reflexividade, para o ato de pensar	Pesquisa

	sobre a ação, suas determinações sociais e possibilidades de transformação.	
02	A experiência da imersão, portanto, deverá propiciar o encontro entre teoria e prática, num processo reflexivo no qual os/as residentes, docentes/orientadores e preceptores estarão se autoformando, e, ao mesmo tempo, contribuindo para que os/as professores/as preceptores, através da autorreflexão, lancem um novo olhar sobre a sua própria prática pedagógica, refletindo-a e transformando-a no interior das escolas.	Teoria e prática
02	Intervenções pedagógicas organizadas a partir de sequências didáticas baseadas na nova BNCC, dentre outras atividades, se constituirão na marca do Projeto Institucional e dos Subprojetos do Projeto Institucional de Residência Pedagógica da [REDACTED].	BNCC
02	A [REDACTED], ao se inserir no âmbito do Programa de Residência Pedagógica concebe o seu projeto institucional numa perspectiva em que se articulem os princípios e orientações do referido programa com as políticas e diretrizes de estágio supervisionado existentes na instituição. Os cursos de licenciatura da [REDACTED] adotam uma orientação de estágio voltada à formação teórico-prática do (a) aluno (a) através da vivência de experiências na docência da educação básica. O estágio, enquanto atividade teórico-prática, é realizado em estreita articulação com os estudos já realizados pelos (as) licenciandos(as) na sua trajetória de formação nas diversas disciplinas do curso. A proposta de estágio, nesta perspectiva, articula os saberes das diversas disciplinas na realização de atividades de estudo, pesquisa, reflexão, explicação e aprofundamento de conhecimentos sobre a docência na educação básica. Da mesma forma, o projeto institucional de residência pedagógica tomará esta concepção como ponto de partida, porém agregará outras referências que poderão ampliar e enriquecer as práticas de estágio supervisionado das licenciaturas da [REDACTED], ao incorporar e articular na operacionalização das ações os conceitos de formação docente crítica, pesquisa como princípio educativo e docência como práxis.	Estágio
02	...primará pela inserção crítica do licenciando na escola de tal modo que o cotidiano escolar, seus processos, regularidades e questões emergentes, sejam apreendidos de forma reflexiva num movimento que articule teoria e prática, enquanto unidade indissociável do trabalho docente.	Teoria e prática
02	Tal movimento é animado na compreensão de que as diversas disciplinas do currículo de uma licenciatura adquirem significado no confronto com os problemas da prática. Nessa direção, a pesquisa como princípio educativo se apresenta como conceito basilar para orientar a concretização de atividades no âmbito do projeto, as quais partirão da teoria para exercitar a reflexão sobre a prática docente, transformando-a e produzindo saberes sobre a mesma.	Pesquisa
03	o desenvolvimento do projeto de residência pedagógica possibilitará incubar uma referência teórico-metodológica para organização futura das práticas de estágios supervisionados das licenciaturas da [REDACTED]. Ao instituir atores e papéis para a concretização de uma experiência de imersão planejada, sistematizada e supervisionado do(a) licenciando(a) nas instituições escolares públicas de educação básica, a experiência proporcionada pelo projeto certamente se constituirá em oportunidade de reflexão e aprimoramento dos estágios supervisionados da instituição.	Estágio

03	Produzir artigos e relatos de experiência a partir da Residência Pedagógica com o objetivo de promover o debate acadêmico-científico sobre a formação e prática docente e a possibilidade de qualificação do processo de formação docente para o ensino público, no âmbito dos sistemas das redes de ensino; Socialização da experiência para que possa ser multiplicada na prática das escolas e na reflexão sobre os modelos de estágios supervisionados dos cursos da [REDACTED].	Estágio
03	Imersão planejada na escola que favoreça o fortalecimento da prática de ensino dos licenciandos e preceptores envolvidos no projeto através do mergulho profundo no cotidiano escolar, desvelando questões que se constituirão em objeto de estudo, concretizando intervenções pedagógicas e refletindo sobre a prática realizada, articulando, assim, teoria e prática no trabalho docente	Teoria e prática
04	Esta proposta de formação, portanto, é uma atividade formativa destinada aos professores preceptores da Residência Pedagógica da [REDACTED], cuja relevância se ancora em dois aspectos fundamentais: a importância de se incrementar ações no âmbito do referido projeto que oportunizem aos professores preceptores vivenciarem e analisarem criticamente a docência e de construir um instrumental teórico-metodológico que possa sedimentar prática; a necessidade premente de alinhar os professores preceptores com as diretrizes do projeto, oferecendo as condições de serem coformadores dos alunos residentes e ao mesmo tempo, refletirem sobre sua prática, transformando-a e autoformando-se. Assim, a proposta tem como foco oportunizar aos participantes a competência pedagógica de ensinar e aprender pela pesquisa, utilizando ferramentas da pesquisa-ação colaborativa para refletir constantemente sobre sua prática, problematizando-a e buscando solução para seus impasses.	Pesquisa
04	O curso tem como objetivo geral realizar a formação de professores da educação básica por meio da parceria e do reconhecimento de sua experiência para atuarem como coformadores nos processos formativos dos/as alunos/as residentes durante o período de realização da Residência Pedagógica.	Coformadores - preceptores
04	Oportunizar a convivência sistemática entre estudantes de licenciatura de diferentes áreas de conhecimento da [REDACTED], professores experientes da Educação Básica e docentes universitários	Preceptores-docentes universitários
04	-Incentivar os professores preceptores a reflexão sobre seu próprio trabalho a partir da análise e saberes apresentados na interação com os residentes	Interação preceptor/residente
04	Plano de ambientação dos residentes terá duração de 02 (dois) meses que serão destinados a realização da Oficina de Orientação de Residentes de 12 hs, facilitada pelos preceptores e professor orientador, 40 hs destinadas a observação participante do residente na escola com registro no diário de campo, construção de diagnóstico e do plano de atividades numa oficina de planejamento de 08 hs a se realizar na UECE com a participação de alunos, professores orientadores do estágio e preceptores. Na observação participante o residente irá conhecer a prática docente, focalizar as atividades que o professor desenvolve no seu ambiente de atuação. Para tanto, o residente realizará um conjunto de atividades visando a realização de um diagnóstico do trabalho pedagógico realizado na escola, especialmente no âmbito da sala de aula; noutras palavras, tem como objetivo	Processo de imersão

	desenvolver processos que levem o bolsista de residência pedagógica a conhecer diferentes situações do trabalho do professor, acompanhando suas ações e dilemas cotidianos. A observação apresenta-se como ação primordial nessa interação com o contexto e os sujeitos da comunidade de ensino. Este procedimento de pesquisa possibilitará ao licenciando conhecer por dentro o trabalho docente, ao mesmo tempo em que propiciará a aquisição de habilidades investigativas. Momentos de planejamento, de reuniões pedagógicas e outras atividades do docente devem ser alvo da observação do licenciando.	
05	Na fase de imersão, a intervenção do/a aluno/a na sala de aula será marcada pela reflexão acerca da realidade escolar na fluidez de seu processo e buscará propiciar um mergulho profundo na docência, desvelando questões que se constituirão em objeto de estudo, aprofundamento e reflexão sobre a prática pedagógica realizada, proporcionando assim o encontro entre teoria e prática frente aos dilemas e situações inerentes à intervenção docente e profissional dos/as professores/as.	Imersão/teoria e prática
05	Desenvolvimento quinzenal do “Ciclo de reflexão sobre o ser e estar na docência” pelo professor orientador, envolvendo os professores preceptores e os residentes, alternando sua realização na escola e na universidade com o objetivo de orientação conjunta, socialização e problematização das atividades/questões vivenciadas e registradas no diário de campo com indicação de estudos que promovam e ampliem a reflexão acerca dos mesmos.	Parceria universidade/escola
24	O subprojeto de Residência Pedagógica Letras-Português da [REDACTED] pretende oferecer aos alunos dos semestres mais avançados do Curso de Letras a oportunidade de conhecer a realidade em que irão atuar num futuro próximo, tendo auxílio fundamental de um (a) professor (a) supervisor (a) (denominado preceptor) do quadro docente da própria instituição de ensino, parceira do subprojeto. Nessa perspectiva, discutiremos e colocaremos à prova a relação teoria/prática. Por meio de observação, problematização e de ciclos de avaliação e formação com os orientadores e preceptores, os participantes do projeto aprofundarão suas leituras e discussões acerca do fazer docente. A Residência Pedagógica proporcionará, assim, uma experiência acerca da complexa realidade vivida nas salas de aula utilizando os princípios da pesquisa para desvelar e aprofundar conhecimentos sobre esta realidade.	Teoria e prática
25	Conduzir o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre a teoria e prática pedagógica;	Teoria e prática
25	Impulsionar a reformulação do estágio supervisionado no Curso de Licenciatura em Letras da [REDACTED], por meio da experiência da Residência Pedagógica	Estágio supervisionado
25	Ampliar a relação entre a [REDACTED] e a Escola, promovendo o entendimento entre a Instituição formadora [REDACTED] e a entidade Escola que recebe esses licenciados	Parceria universidade/escola
25	Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas do Curso de letras da [REDACTED] às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC);	BNCC
32	...a Residência Pedagógica apresenta-se como oportunidade de aprimoramento da formação dos discentes do Curso de Pedagogia, mediante o fortalecimento do campo da prática docente e de reflexão crítica sobre o fazer do professor pedagogo, tendo em vista a construção de uma prática	Transformação social

		educativa comprometida com um projeto de transformação social.	
	32-3	Valorizar o trabalho colaborativo entre os professores orientadores do estágio, professores da escola básica e estagiários a partir da diretriz de conhecer e pensar a escola concebendo a pesquisa como princípio educativo	Pesquisa
	33	-Melhorar a relação teoria e prática docente, fundamentada no processo da reflexão-ação-reflexão, utilizando coleta de dados e diagnósticos sobre o ensino e aprendizagem escolar, entre outras estratégias	Teoria e prática
	33	Propiciar a reformulação do estágio supervisionado no Curso de Licenciatura em Pedagogia da [REDACTED], viabilizado através da experiência da Residência Pedagógica; -Promover uma maior integração entre a Universidade e as escolas das redes pública de ensino, através da inserção sistematizada e colaborativa de discentes de Licenciatura em Pedagogia nas práticas cotidianas da escola	Estágio supervisionado
	33	No sentido de criar espaços e tempos no contexto escolar em consonância com a BNCC; -Qualificar os procedimentos didático-metodológicos na gestão de classe, possibilitando o desenvolvimento de competências compatíveis com a Base Nacional Curricular Comum e com uma ação docente reflexiva que promova aprendizagens significativas;	BNCC
	33	-Desenvolvimento quinzenal do “Ciclo de reflexão sobre o ser e estar na docência” pelo professor orientador, envolvendo os professores preceptores e os residentes, alternando sua realização na escola e na universidade com o objetivo de orientação conjunta, socialização e problematização das atividades/questões vivenciadas e registradas no diário de campo com indicação de estudos que promovam e ampliem a reflexão acerca dos mesmos.	Parceria universidade/escola
PI 2020 ESTADUAL 1	03	O projeto visa promover a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso e na estruturação das ações adota como ideia central a integração da teoria e da prática nas vivências a serem experienciadas pelos residentes no processo de construção dos saberes da profissão docente.	Imersão / Teoria e prática
	03	a imersão do licenciando no seu futuro campo de atuação se reveste de fundamental importância, pois proporciona que o residente acompanhe/vivencie experiências relacionadas ao seu trabalho durante sua formação inicial, que articule os conhecimentos adquiridos através da reflexão sobre situações reais de trabalho, ampliando seus saberes sobre a docência, e, ao mesmo tempo, vivenciando reflexivamente o processo de se tornar professor.	Imersão
	04	A proposta, nesse sentido, desencadeia uma dinâmica em que residentes e preceptores experimentarão a problematização, a teorização e a autorreflexão sobre sua prática imersa no interior da escola e, conseqüentemente, ganham um grau maior de consciência sobre os saberes e a identidade docente que se exercita neste espaço.	Teoria e prática/reflexão
	04	Estreitar e consolidar as relações entre as escolas e órgãos estaduais e municipais de educação onde a [REDACTED] atua	Colaboração universidade/escola
	04	Promover uma experiência colaborativa entre a Universidade e as escolas campo da residência pedagógica na formação dos discentes dos cursos de Licenciatura envolvidos no projeto;	Colaboração universidade/escola
	05	Desenvolver intervenções didático-pedagógicas no desenvolvimento do currículo da Educação Básica em articulação à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que	BNCC

	sejam capazes de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem nas escolas de educação básica partícipes	
05	Exercitar, de forma ativa, a relação entre teoria e prática nas atividades de planejamento e realização de intervenções pedagógicas focadas em alfabetização, literacia numeracia e outras habilidades necessárias ao processo de alfabetização das crianças da educação infantil	Teoria e prática
05	Identificar os referenciais teóricos-metodológicos do fazer-docente, avaliando e discutindo o conteúdo e a forma desta prática	Fazer-docente
06	Os cursos de licenciatura da [REDACTED] adotam uma orientação de estágio voltada à formação teórico-prática do (a) aluno (a) através da vivência de experiências na docência da educação básica. O estágio, enquanto atividade teórico-prática, é realizado em estreita articulação com os estudos já realizados pelos (as) licenciandos(as) na sua trajetória de formação nas diversas disciplinas do curso.	Estágio
06	A proposta de estágio, nesta perspectiva, articula os saberes das diversas disciplinas na realização de atividades de estudo, pesquisa, reflexão, explicação e aprofundamento de conhecimentos sobre a docência na educação básica. Da mesma forma, o projeto institucional de residência pedagógica tomará esta concepção como ponto de partida, porém agregará outras referências que poderão ampliar e enriquecer as práticas de estágio supervisionado das licenciaturas da [REDACTED], ao incorporar e articular na operacionalização das ações os conceitos de formação docente crítica e prática reflexiva. Os referidos conceitos sustentam a compreensão que a formação crítica para a docência significa um movimento de transformação interna do sujeito em processo formação, o que exige, além dos saberes próprios da atividade docente, a compreensão de si, dos outros, da realidade em que se insere e da sua inserção nessa realidade.	Estágio
07	A vivência na residência pedagógica, pois, será conduzida através de uma prática reflexiva de modo a possibilitar a apreensão da realidade através do trabalho da interrogação, da reflexão e da crítica. Portanto, primará pela inserção crítica do licenciando na escola de tal modo que o cotidiano escolar, seus processos, regularidades e questões emergentes, sejam apreendidos de forma reflexiva num movimento que articule teoria e prática, enquanto unidade indissociável do trabalho docente. Tal movimento é animado na compreensão de que as diversas disciplinas do currículo de uma licenciatura adquirem significado no confronto com os problemas da prática.	Teoria e prática (unidade)
07-08	A proposta, nesse sentido, desencadeia uma dinâmica em que residentes e preceptores experimentam a autorreflexão sobre sua prática imersa no interior da escola e, conseqüentemente, ganham um grau maior de consciência sobre a identidade docente que se exercita neste espaço.	Identidade docente
08	A articulação entre teoria e prática, neste sentido, é fundamentada na prática reflexiva, utilizando coletas de dados e diagnósticos sobre o ensino e aprendizagem na área do subprojeto. Tal fundamento perpassa todo o processo – das atividades de estudo e planejamento à avaliação – com foco na problematização e reflexão das questões observadas no cotidiano escolar e vivenciadas em sala de aula, na perspectiva da ação reflexiva.	Teoria e prática

08	Cada subprojeto articulará teoria e prática, na medida em que os residentes estiverem inseridos na comunidade escolar, considerando esse ambiente uma comunidade de prática, e experimentando processos de investigação, problematização, ação e reflexão; ao buscarem aprendizagens e aperfeiçoamento da prática docente em um ambiente de trocas com professores experientes; nos encontros formativos quando vivenciarem o movimento de Ação-Reflexão-Ação. Considerando que quando os residentes e preceptores relatam nos encontros o que experienciaram na prática, têm a oportunidade de refletir, analisar e elaborar o que se passou a luz da teoria, retornando a prática de forma transformadora.	Teoria e prática
08	A metodologia da problematização será tomada como componente formativo e, conseqüentemente, as práticas estarão orientadas para a reflexividade, para o ato de pensar sobre a ação, suas determinações sociais e possibilidades de transformação.	Práxis
08	A experiência, portanto, propiciará o encontro entre teoria e prática, num processo reflexivo em que se constroem coletivamente saberes, reflexões e transformação da prática pedagógica no interior das escolas. Estes momentos reforçam em ato a importância da prática em dois níveis: primeiro por oportunizarem espaço para a reflexão sobre a ação docente propriamente dita, o que por si só já denota a importância desta. E, em segundo lugar, porque os momentos de avaliação serão, eles mesmos momentos coletivos de prática reflexiva e colaborativa com o grupo de residentes, preceptores e docentes orientadores.	Práxis
09	A articulação entre teoria e prática, portanto, é algo que faz parte da própria filosofia do projeto institucional. Desde sua primeira etapa, as estratégias serão sempre orientadas pela ação e reflexão. O aprofundamento teórico vai ser um direcionamento desde a preparação dos sujeitos e perpassará todas as ações de planejamento, regência e avaliação. Em todos esses passos, o exercício da reflexão fundamentada teoricamente vai ser o caminho orientador para as ações. O exercício de registrar toda a trajetória de vivência durante a residência pedagógica, em diário de campo, com uso também de fotografias e filmagens para uso nos planejamentos e na autoavaliação, são recursos que enriquecem e promovem o exercício constante de articular teoria e prática.	Teoria e prática
09	O Programa Residência Pedagógica (PRP) constituirá um momento de aquisição e aprimoramento de conhecimentos e de habilidades essenciais, com função de integrar teoria e prática para consolidação da formação profissional fundamental no conceito de competência no mundo do trabalho.	Teoria e prática
10	Pode-se tomar a experiência na Residência Pedagógica como referência para o desenvolvimento de atividades práticas, pesquisa e extensão nos cursos de licenciatura. Atividade de pesquisa e de extensão escolar porque propicia ao aprendiz uma tomada de consciência da realidade social e possibilita sua participação em procedimentos e projetos de interesse social, como ações comunitárias. Desenvolvido articulado com a pesquisa, permite uma leitura mais ampla e crítica das variáveis sociais, pela análise dos dados resultantes da experiência direta.	Pesquisa e extensão
11	O fio condutor do desenvolvimento do projeto é a problematização e o questionamento sobre os sentidos que os/as professores/as assumem na condução das suas	Teoria e prática

	atividades nos seus espaços de atuação profissional e os significados que atribuem à sua prática. Portanto, ao realizar o movimento de reflexão sobre sua própria prática, confrontar essa prática com estudos e reflexões teóricas das categorias extraídas da mesma, coloca-se a possibilidade de construção de instrumentos teóricos metodológicos capazes de transformar as referidas práticas.	
12	A Escola também se beneficia, à proporção que o Programa Residência Pedagógica atua na formação contínua do professor/preceptor, por meio da participação em eventos acadêmicos, tais como, os Encontros da Residência Pedagógica, realizados dentro da Programação da Semana Universitária da [REDACTED], dentre outros.	Formação contínua
13	As escolas campo que acolherão este subprojeto de residência também serão impactados como num processo de formação continuada. Os professores envolvidos, ao assumirem um papel de professor formador, também ampliam seus conhecimentos e suas competências profissionais. A aproximação com o ambiente acadêmico poderá envolver esses profissionais nas ações e eventos da universidade, o que pode também ser um fator que os mobilizem a investir na formação continuada.	Formação continuada
15	No caso específico dos discentes dos Cursos de Pedagogia que lidarão diretamente com o desenvolvimento das competências leitoras de seus futuros alunos, é muito importante que o curso reveja seu currículo e supere o modelo ainda predominante de formação “generalista”, que acentua, as vezes, de forma exclusiva os aspectos metodológicos e conteudistas em detrimento dos aspectos específicos da prática docente, o que requer também domínio do que irá ensinar. Ao não focar tais aspectos, pode-se correr o risco de formar um profissional que perpetua o ciclo das fragilidades da educação básica na sua área de atuação profissional.	Currículo de Pedagogia
15	A proposta do projeto institucional, nesta direção, ao abordar a área da alfabetização, atende não somente a demanda atual do sistema de ensino básico, mas busca suprir algumas das fragilidades do Curso de Pedagogia, no que tange a formação inicial do profissional que irá atuar na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.	Currículo de Pedagogia
69	Envolver o residente da licenciatura na práxis escolar cotidiana e promover seu engajamento no processo de ensino e aprendizagem a fim de aperfeiçoar a sua formação, de forma a estimular a formação do ator-docente;	Práxis
69	Capacitar licenciados a atuar de forma proativa e eficiente no espaço escolar tal como este está constituído, ao mesmo tempo em que se possibilita, mediante o acompanhamento da prática, não apenas repetir modelos habituais de ensino, mas renová-los e aprimorá-los criticamente	Teoria e prática
69	Constituir os campos de Residência Pedagógica como espaços de construção da identidade docente das professoras alfabetizadoras;	Identidade docente
70	Propiciar a relação teoria e prática docente, fundamentada no processo da reflexão-ação-reflexão, utilizando coletas de dados e diagnósticos sobre o ensino e aprendizagem na área da alfabetização, nas práticas de literacia e numeracia;	Teoria e prática
71	Estimular e propiciar o desenvolvimento das competências e habilidades docentes delineadas a partir do modelo referencial da Base Nacional Comum Curricular (BNCC);	BNCC

	<p>- Articular a implantação da BNCC no currículo escolar com os fundamentos das ciências cognitivas da leitura e da escrita, abordados na recente Política Nacional de Alfabetização;</p> <p>- Mediar atividades de oralidade, leitura, escrita e numeracia, em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), para formar leitores e escritores proficientes, que compreendam, produzam textos e resolvam situações-problemas;</p>	
74	<p>...o exercício da autonomia perpassa todas as atividades do subprojeto de Pedagogia/Alfabetização, tanto na identificação dos desafios detectados na prática docente, quanto na participação na formulação de estratégias para superá-las. Ou seja, trabalhará no processo formativo com foco na diagnose e nas intervenções sejam elas de cunho prático (aplicação de metodologias e estratégias didáticas em sala) e de cunho teórico (momento de estudo e partilhas de conhecimentos). Espera-se que essas interações coadunadas as regências e gestão de sala exerçam um impacto positivo no desenvolvimento de um indivíduo crítico, reflexivo e autônomo.</p>	Autonomia
74	<p>A proposta, nesse sentido, compreende quatro etapas em que o residente assume um papel autônomo, a saber: 1) capacitação dos bolsistas residentes e professores da educação básica na dinâmica de funcionamento com foco na relação teoria-prática, como exercício para a autonomia e o protagonismo dos licenciandos; 2) realização do diagnóstico do cotidiano escolar, no tocante às práticas de literacia e numeracia, no âmbito das unidades de ensino acompanhadas pelo subprojeto; 3) atuação dos licenciandos em atividades de observação, planejamento e práticas pedagógicas nas turmas contempladas pelo Programa; e 4) elaboração e desenvolvimento de propostas voltadas para o ensino do sistema da escrita alfabética, das práticas de literacia e numeracia nas escolas acompanhadas pelo subprojeto, em parceria com professores/preceptores da rede pública.</p>	Autonomia
77	<p>...utilizaremos como estratégias de articulação da BNCC com os conhecimentos da área do subprojeto as seguintes atividades:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Estudo reflexivo da BNCC em relação aos campos de experiência e áreas do conhecimento do 1o e 2o anos; 2. Produção de material didático que venha a contribuir com o processo de alfabetização, literacia e numeracia; 3. Realização de debates na escola sobre a BNCC e para que os graduandos em Pedagogia, os professores a usem os direitos de aprendizagem dos alunos como escopo dos seus planejamentos. 	BNCC
79	<p>haverá momentos de orientação e utilização de instrumentais específicos para que a intervenção do/a aluno/a na sala de aula seja marcada pela reflexão acerca da realidade escolar na fluidez de seu processo e propicie um mergulho profundo na docência, desvelando questões que se constituirão em objeto de estudo nos Ciclos de Reflexão que deverão promover o aprofundamento e reflexão sobre a prática pedagógica realizada, proporcionando assim o encontro entre teoria e prática frente aos dilemas e situações inerentes à intervenção docente e profissional dos/as professores/as.</p>	Teoria e prática
81	<p>Protagonismo de professores da educação básica na formação docente inicial mediante sua participação como coformador durante o processo vivenciado pelos residentes na escola;</p>	Preceptor como coformador

81	Contribuição à adequação do currículo e das propostas pedagógicas dos Cursos de licenciatura às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC);	BNCC
06	1º Conformação como princípio de ligação entre Universidade e Escola de Educação Básica na formação de professores para Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, considerando a escola de Educação Básica como locus privilegiado de formação inicial do nosso licenciando. Enfatizando a relação do residente com a realidade das escolas campo, propiciando-lhe uma inserção profunda ao seu campo de atuação profissional, o ambiente escolar; e a parceria da [REDACTED] com as redes de ensino públicas, valorizando as características locais e regionais, bem como a construção de uma relação horizontal entre a Universidade e as Escolas campo dos Estágios.	Universidade-escola/imersão
06	Melhoria permanente da qualidade da formação docente, mediante a valorização do ensino presencial; sólida formação científica contemplando os conhecimentos específicos e pedagógicos das diferentes áreas; articulação teoria e prática; produção e socialização de conhecimentos científicos, interdisciplinares e escolares; gestão democrática nas ações formativas; e melhorias de infraestrutura das licenciaturas, buscando desenvolver metodologias voltadas para a melhoria do processo ensino-aprendizagem.	Teoria e prática/ ensino e aprendizagem
07	• reconhecimento dos profissionais que atuam na educação básica e a possibilidade de vivências enriquecedoras para nossa formação continuada na universidade e nossa atuação no ensino, bem como proporcionar aos profissionais da escola momentos de formação continuada;	Formação continuada
07	• proporcionar formação teórico-prática, por meio de disciplinas que desenvolvam diferentes componentes curriculares e práticas de ensino, articuladas às discussões de sala de aula, à profissionalização do licenciado em Pedagogia para a Educação da Infância – de 0 a 12 anos -, bem como, para a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas de ensino em espaços escolares.	Teoria e prática
08	• Propiciar vivências aos alunos de desenvolvimento de pesquisa, análises críticas e aplicação dos resultados de investigações na escola de Educação Infantil e Anos Iniciais do ensino fundamental relacionadas ao seu espaço de atuação profissional.	Pesquisa
09	5. Criar a cultura do estágio como momento propício para interlocução entre escola de educação básica, preferencialmente pública, e universidade, tendo o aluno estagiário como principal elo deste processo.	Estágio
10	I. Aperfeiçoar a formação dos licenciandos do curso de Pedagogia, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo de prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias.	Teoria e prática/ ensino e aprendizagem
10	II. Refletir sobre nosso projeto de estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica, e se necessário propor reformulações.	Estágio
10	IV. Promover o conhecimento e reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aprovada em 2017,	BNCC

		adequando, se necessário os programas de ensino das nossas disciplinas.	
	12	O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA será reconhecido no cumprimento do estágio curricular supervisionado do curso de Pedagogia, mediante análise do Conselho do Curso e da Comissão do Estágio, visto que nosso curso aborda, também, o Estágio em Gestão Escolar.	Estágio
	14	Visando assegurar momentos de registro, avaliação e socialização do PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA, propomos que O SEMINÁRIO DE ESTÁGIO realizado ao final de cada semestre, inclua as apresentações do Programa, desta forma seria possível articular o ESTÁGIO CURRICULAR OBRIGATÓRIO com as experiências do programa. Assim, além do RELATÓRIO FINAL, os residentes participariam do SEMINÁRIO DE ESTÁGIO apresentando suas vivências.	Estágio
PI 2020 ESTADUAL 2	03-04	As experiências nos Estágios Supervisionados têm nos permitido verificar que a constituição e a promoção do ensino de leitura, ainda é lenta, problemática e de muita resistência por parte de professores e alunos de escolas públicas. Em diagnósticos anteriores identificamos que os argumentos para a não utilização de projetos de leitura parte do pressuposto de que a formação inicial docente não contribui para a construção de conhecimentos da leitura como expressão criadora e geradora de significação de uma linguagem, do uso que se faz de seus elementos, de suas regras articuladas com outras linguagens e da produção textual. Essas lacunas deixaram expostas as dificuldades em implementar projetos de leitura que envolvam a comunidade escolar (crianças e professores). Essa proposta objetiva acompanhar e avaliar o desenvolvimento e a execução de projetos, para diagnosticar, debater e promover ações de autoreflexão coletiva no intuito de transformar e aperfeiçoar tais projetos, sistematizando e ampliando práticas educativas de leitura, com estratégias didáticas para o ensino de conteúdos disciplinares e interdisciplinares, aproximando a cultura infantil com a cultura escolar e as relações entre escola e comunidade.	Estágio
	04	Residência Pedagógica, articulada com as demais atividades acadêmicas previstas no PPP da [REDACTED], comporá o projeto de formação de professores no curso de Pedagogia, devendo assegurar aos participantes (Residentes, Professores Coordenadores e Professores Preceptores), saberes que lhes permitam realizar um ensino de qualidade, tanto nas escolas de Educação Básica, como na Universidade.	Ensino de qualidade
	05-06	As estratégias apontadas para o sucesso no cumprimento das metas é justamente a ampliação de programas permanentes de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, a fim de aprimorar a formação de profissionais para atuar no magistério da educação básica; promoção de uma reforma curricular dos cursos de licenciatura e estimular a renovação pedagógica, de forma a assegurar o foco no aprendizado do (a) aluno (a), dividindo a carga horária em formação geral, formação na área do saber e didática específica e incorporando as modernas tecnologias de informação e comunicação, em articulação com a base nacional comum dos currículos da educação básica do PNE; bem como a valorização as práticas de ensino e os estágios nos cursos de formação de nível médio e superior dos profissionais da educação, visando ao trabalho sistemático de articulação entre a formação acadêmica e as demandas da	Teoria e prática

	<p>educação básica; desenvolvimento de modelos de formação docente para a educação profissional que valorizem a experiência prática, por meio da oferta, nas redes federal e estaduais de educação profissional, de cursos voltados à complementação e certificação didático-pedagógica de profissionais experientes.</p> <p>Assim, é impossível desassociar a articulação entre teoria e prática, bem como o distanciamento do ensino superior em relação à educação básica. E embora seja comum verificarmos nos estágios curriculares que utilizam a escola apenas como local de cumprimento das horas exigidas pela legislação, acarretando o desprestígio da formação de professores frente à relação licenciatura/bacharelado precisamos investir esforços no aperfeiçoamento da formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente.</p>	
06	Precisamos portanto, discutirmos e termos uma abertura para reformularmos e modificarmos um modelo de estágio supervisionado tradicional que condiciona o futuro pedagogo a observar, criticar e atuar numa docência sem a criticidade, capaz de superar o antigo e propor o novo. Nessa perspectiva, atuar em um programa como o Programa de Residência Pedagógica possibilita desenvolver modelos de formação docente para a educação profissional que valorize as relações entre a teoria e a prática.	Estágio / teoria e prática
06	Ao propor o fortalecimento, a ampliação e a consolidação das relações entre a universidade e a escola, o Programa de Residência Pedagógica (PRP) dialoga com os princípios norteadores de formação de professores da [REDACTED], quando prevê a parceria com as redes de ensino público (estadual e municipais), por meio dos programas Núcleo de Ensino e PIBID, e as ações de formação continuada, que têm proporcionado avanços na construção e fortalecimento desta importante relação, com reflexos diretos na formação dos licenciandos.	Parceria universidade-escola
06	Os propositores do PRP declaram que pretendem incentivar a adequação dos currículos e das propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).	BNCC
06	Conformação como princípio de ligação entre a Universidade e a Escola de educação básica na formação de professores, considerando a escola como lócus privilegiado de formação inicial do licenciando;	Universidade-escola
06	Ampliação da inserção do licenciando na realidade escolar	Imersão
06	Parceria entre universidade e redes de ensino, principalmente as Redes Públicas, com a valorização das características locais e regionais	Parceria universidade-escola
06	Articulação teoria, prática e pesquisa	Teoria e prática/pesquisa
06	Valorização da profissão docente, dos formadores e das Escolas, reconhecendo os profissionais que atuam na educação básica e no ensino superior responsáveis pela formação das pessoas, da sociedade, particularmente das escolas cofomadoras de professores	Coformação
07	A relação teoria e prática está na base dos objetivos, tanto do programa de Residência Pedagógica quanto do Projeto Político Pedagógico do curso de licenciatura em Pedagogia da FCT/Unesp/Presidente Prudente. Nesse sentido, as atividades que serão desenvolvidas pela equipe interdisciplinar no	Teoria e prática

	Programa “Residência Pedagógica” têm por objetivo qualificar a formação do futuro professor, bem como oferecer subsídios para uma necessária reestruturação do estágio supervisionado curricular obrigatório, constante no PPP do curso de Pedagogia.	
07-08	Nessa perspectiva, o diálogo entre o PDI da [REDACTED], o PPP do curso de Pedagogia e os objetivos do PRP serão contemplados nessa proposta de Núcleo na medida que: a) Aperfeiçoaremos a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente. A proposta tem como objeto de estudo ofertar projetos de leitura em vários componentes curriculares estabelecendo uma relação não só com a teoria e a prática, mas também com a importância da linguagem em várias áreas do conhecimento;	Teoria e prática
08	b) Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica. Pois priorizaremos também um olhar investigativo sobre as especificidades de cada uma das idades e etapas de desenvolvimento dos alunos e seus impactos nas ações docentes;	Estágio
08	c) Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores. Afinal, se faz necessário que todos os segmentos se juntem com um objetivo único, melhorar a qualidade da educação básica.	Relação universidade escola/qualidade
08	d) Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nesse sentido, a concepção que sustenta a proposição de competências e habilidades, na questão da língua(gem) no BNCC privilegia a abordagem enunciativo-discursiva, a qual prevê as interações entre língua(gem) e sujeito como constituintes para consolidação de trocas (sociais) que se dão por meio da ação humana: “assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)” (BRASIL, 2017, p. 65).	BNCC
08	... serão pensadas ações de intervenção visando à qualificação da prática pedagógica mediante planejamento, desenvolvimento (o que envolve pensar em modos de registro, documentação, escuta) e avaliação permanente dos processos de ensino e de aprendizagem da leitura em diferentes áreas de conhecimento.	Prática pedagógica
10	Reuniões de planejamento das aulas com Docentes Orientadores e Residentes Bolsistas, visando a estudar elementos teóricos e práticos com relação aos processos de ensino e de aprendizagem de conceitos trabalhados nos espaços formativos da escola	Ensino e aprendizagem
12	O projeto buscará identificar e ampliar as possibilidades de qualificação da atuação dos futuros professores a partir de um espaço de problematização das práticas que privilegiará a interlocução entre os conhecimentos teóricos, pela interação com a universidade, e as ações dos educadores implementadas no cotidiano das escolas. Desse modo, espera-se identificar potencialidades e as possibilidades de	Universidade-escola

		qualificação do trabalho dos educadores, tanto da Educação Básica quanto da Universidade, quando essas equipes são colocadas também no papel de propositoras de seu próprio percurso formativo.	
15		As dez competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) são um conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes que buscam promover o desenvolvimento dos estudantes em todas as suas dimensões: intelectual, física, social, emocional e cultural. Mas, para o aluno ser capaz de exercer plenamente todas elas, não bastam práticas em sala de aula. Elas demandam a incorporação de mudanças nos vários âmbitos da escola. Gestão, formação de professores, processos de avaliação e o próprio projeto político-pedagógico (PPP) são pontos que deverão ser repensados para que tudo esteja alinhado com os princípios da BNCC. A autonomia, por exemplo, é uma capacidade em destaque no documento, então, necessita ser vivenciada também no cotidiano escolar	BNCC
15-16		Cumprir destacar que os critérios de organização das habilidades na BNCC (com a explicitação dos objetos de conhecimento aos quais se relacionam e do agrupamento desses objetos em práticas de linguagem e campos de atuação) expressam um arranjo possível (dentre outros). Portanto, os agrupamentos propostos não devem ser tomados como modelo obrigatório para o desenho dos currículos. Considerando esses pressupostos, e em articulação com as competências gerais da BNCC e com as competências específicas da área de Linguagens, o componente curricular de Língua Portuguesa deve garantir aos estudantes o desenvolvimento de competências específicas.	BNCC

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos PIs de 2018 e 2020 de três IES Públicas participantes do PRP/Capes

APÊNDICE XXXIV – TEMAS QUE EMERGIRAM A PARTIR DE PPC DE LETRAS E PEDAGOGIA DAS TRÊS IES PÚBLICAS

	p.	EXCERTO	TEMA
PPC LETRAS FEDERAL	7	busca promover a cooperação solidária entre o Brasil e diferentes países a partir da disseminação, intercâmbio e produção de conhecimentos científicos e culturais.	Cooperação
	13	Outra razão que justifica a oferta do curso de Letras/Português reside na carência de profissionais qualificados para exercer atividades docentes no ensino básico no Brasil. Preocupado com este déficit, o governo federal criou o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), que tem como objetivos, entre outros, incentivar a formação de magistério professores da educação básica e contribuir para a valorização do magistério.	Pibid
	14	A Universidade abrigará professores e estudantes de diferentes nacionalidades que tenham a língua portuguesa como oficial ou não, tornando-se inevitável a elaboração de cursos de português para falantes de outras línguas, de modo que os estudantes de Letras/Português terão um espaço para exercitar conhecimentos teóricos e práticos construídos durante a graduação;	Teoria e prática
	16	O ensino, vinculado à pesquisa e à extensão, bem como o estágio na área literária, podem perscrutar elementos recônditos, que estão à margem ou na superfície; o ato de se Debruçar nas fontes primárias nos arquivos ou buscar diretamente nos relatos da contemporaneidade é necessário para fornecer uma visão ampla àquele pleiteante à carreira docente, a fim de que ultrapasse discursos recorrentes e por vezes sem base comprobatória.	Estágio
	17-18	Para elaborar a visão de um profissional de Língua Portuguesa reflexivo e crítico e mais bem preparado para o difícil papel de formar sujeitos capazes de vivenciar uma cidadania protagonista, é necessário traçar uma breve trajetória dos cursos de Letras, desde a sua implantação no cenário acadêmico brasileiro até a publicação de documentos que interferiram decisivamente nos currículos dos cursos.	Profissional crítico e reflexivo
	25	A constituição deste documento também se pautou nos princípios de formação em nível superior adotados pela [REDACTED] em suas Diretrizes Gerais, a saber:[...] <ul style="list-style-type: none"> • articulação entre teoria e prática; • articulação entre ensino, pesquisa e extensão 	Teoria e prática Ensino/pesquisa/extensão
	27	Capacitar profissionais para a produção e a transposição do conhecimento, buscando articular teoria e prática;	Teoria e prática
	27	Fomentar o interesse pelas atividades de pesquisa	Pesquisa
	27	Desenvolver a autonomia intelectual na construção de conhecimentos teóricos e práticos	Teoria e prática
	28	aquisição, articulação e sistematização de conhecimentos teóricos e metodológicos adequados à prática do ensino e da aprendizagem	Teoria e prática
	28	desenvolvimento de habilidades para a realização de atividades de pesquisa e extensão	Pesquisa
	28	Percepção da importância da formação continuada para o desenvolvimento profissional	Formação continuada
	28	apresentar uma formação teórica e prática que esteja em consonância com os avanços nas áreas de Linguística e de Literatura	Teoria e prática

29	expor um domínio de conhecimentos teóricos e práticos de língua e de literaturas de língua portuguesa que permitam a proposição de situações educativas pautadas na ação – reflexão – ação	Teoria e prática
30	Objetivando a construção do perfil do(a) licenciado(a), os procedimentos metodológicos aplicados no Curso privilegiarão a busca do saber e a aquisição e desenvolvimento das competências e habilidades necessárias a esse(a) profissional, promovendo a relação teoria-prática de maneira e contínua por meio de...	Teoria e prática
36	As orientações legais para a formação de professores apontam para a articulação entre teoria e prática em cursos de Licenciatura e esclarecem que a dimensão prática deve ultrapassar o limite do estágio curricular supervisionado, conforme a Resolução de Estágio da [REDACTED] nº15/2016/CONSUNI, de 22 de julho de 2016.	Estágio/Teoria e prática
36	Os componentes curriculares correspondentes a esse núcleo, todos obrigatórios, são os seguintes: <ul style="list-style-type: none"> • Estágio de Observação em Língua Portuguesa (Ensino Fundamental e Ensino Médio) (60 horas); • Estágio de Observação em Literatura (Ensino Fundamental e Ensino Médio) (60 horas); • Estágio de Regência em Linguagens – Língua Portuguesa e Literatura (Ensino Fundamental II) (60 horas); • Estágio de Regência em Língua Portuguesa (Ensino Médio) (120 horas); • Estágio de Regência em Literatura (Ensino Médio) (120 horas). Total de horas: 420 horas.	Estágio
40	De acordo com a Resolução do CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, institui-se a integralização de 400 horas de prática como componente curricular na carga horária dos cursos de graduação plena. O Parecer CNE/CP 28/2001, por sua vez, aborda, entre outros tópicos, a prática como componente curricular, ressaltando que A prática não é uma cópia da teoria e nem esta é um reflexo daquela. A prática é o próprio modo como as coisas vão sendo feitas, cujo conteúdo é atravessado por uma teoria. Assim, a realidade é um movimento constituído pela prática e pela teoria como momentos de um dever mais amplo, consistindo a prática no momento pelo qual se busca fazer algo, produzir alguma coisa e que a teoria procura conceituar, significar e com isto administrar o campo e o sentido desta atuação. (PARECER CNE/CP 28/2001, p. 9)	Prática
40	este projeto político-pedagógico reconhece a importância de articulação das dimensões teóricas e práticas com vistas à construção de competências e habilidades necessárias ao futuro professor. Nessa perspectiva, estabelecemos a realização de atividades práticas no interior de diferentes componentes curriculares, bem como em projetos interdisciplinares.	Teoria e prática
40	a prática está explicitada nas ementas e na carga horária de diferentes componentes curriculares e se encontra distribuída no decorrer de todo o curso, conforme descrita no item 3.5 (Fluxograma dos componentes curriculares). A prática inserida nos componentes curriculares pode ser materializada na avaliação, adaptação e produção de material didático, análise e reflexões sobre as práticas pedagógicas em salas de aula de	Prática

	Língua Portuguesa, propostas curriculares de ensino, de memórias discursivas de estudantes e professores de Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa	
41	No que se refere ao segundo aspecto, a prática realizar-se-á por meio de projetos interdisciplinares nos quais os professores serão estimulados a atuar de forma integrada na montagem de propostas didáticas interdisciplinares.	Prática
41	a articulação entre teoria e prática permitirá aos discentes: <ul style="list-style-type: none"> • a aplicação e a transformação do componente teórico em prática pedagógica; • o aperfeiçoamento da prática pedagógica, estimulando a reflexão crítica e a pesquisa; • a autonomia intelectual para a construção de conhecimentos teóricos e práticos; • o desenvolvimento de competências e habilidades para resolver situações-problema; • as reflexões sobre abordagens, métodos e técnicas de ensino de língua portuguesa como língua materna e língua adicional e de ensino de literatura na educação básica. 	Teoria e prática
41	As Diretrizes Gerais da instituição, por exemplo, abrem a possibilidade de “realização de estágios curriculares de extensão que permitam avançar no conhecimento da realidade social e, ao mesmo tempo, experimentar possibilidades de intervenção, ampliando a visão do campo de atuação profissional” (DIRETRIZES GERAIS, 2010, p. 41).	Estágio
41	O momento do estágio supervisionado é um espaço de formação de professor, propiciador de reflexão e de sistematização de pesquisa sobre a prática. Isso quer dizer que a prática pedagógica não é concebida apenas como um momento de aplicação de um conhecimento científico e pedagógico, mas também como espaço de criação e reflexão em que novos conhecimentos são constantemente gerados e modificados. Nesse sentido, o estágio supervisionado é considerado o “espaço de aprendizagem da profissão docente e de construção da identidade profissional, que permeia as outras disciplinas da formação” (LIMA, 2008, p. 198).	Estágio
42	metas para o estágio supervisionado: <ul style="list-style-type: none"> • permitir o avanço no conhecimento da realidade social, levando o estagiário a experimentar possibilidades de intervenção nesta realidade; • construir subsídios para atuar como profissional da área de Letras/Português Língua Materna e Adicional na educação básica e em cursos livres de português; • desenvolver uma postura crítica e reflexiva diante do processo de ensino/aprendizagem; • estabelecer um diálogo entre universidade e escola; • repensar o processo de formação docente, promovendo oportunidades de desenvolvimento profissional dos professores pré-serviço e em serviço; • contribuir para a formação humanística e ética do futuro profissional; • refletir sobre os saberes necessários à prática educativa; • fomentar a pesquisa, a reflexão e a troca de experiências sobre ensino e aprendizagem de língua portuguesa e literatura. 	Estágio
42	estágio supervisionado também permite que o cursista reflita sobre: a relação entre o estágio e a sua identificação como	Estágio e identificação como professor

		professor de língua portuguesa e de literatura; o papel dos agentes envolvidos no estágio supervisionado (estagiário, professor regente, professor supervisor); a aprendizagem esperada com a realização do estágio, as possíveis tensões entre a cultura acadêmica e a cultura escolar, entre outros tópicos.	
	42	A proposta de estágio supervisionado do curso de Letras/Português Língua Materna e Adicional busca implementar um projeto de parceria entre escola e universidade, de modo a envolver o(a) professor(a) supervisor(a), o(a) professor(a) colaborador(a) e o(a) estudante(a)- professor(a) em atividades realizadas na escola e na universidade. Essas atividades podem implicar, por exemplo, encontros para discussão de textos teóricos com eventual participação do(a) professor(a) colaborador(a), participação em atividades extraclasse e em reuniões pedagógicas, reuniões com o(a) professor(a) colaborador(a) para discussão do planejamento	Estágio e parcerias
	43	concebem o estágio como uma prática investigativa, que valorizam o conhecimento do professor-colaborador, que promove uma maior consciência sobre sua escolha profissional, entre outros aspectos (CRISTÓVÃO et al, 2010).	Estágio/prática investigativa
	43	Os estágios supervisionados serão constituídos de atividades teóricas e práticas a serem desenvolvidas em diferentes etapas, tais como: <ul style="list-style-type: none"> • encontros para discussão de textos teóricos; • sessões de orientação presenciais ou mediadas pelo computador; • elaboração de projeto de estágio, planejamento de aulas, avaliação, adaptação e produção de material didático; • atividades de observação da escola (funcionamento, rotina, projetos pedagógicos, serviços oferecidos...) e de observação das aulas; • atividades de coparticipação na escola e na sala de aula, o que pode incluir a presença em reunião de pais e mestres, elaboração de exercícios, implementação de parte da aula (motivação, prática oral...), entre outras ações combinadas previamente com o(a) professor(a) colaborador(a); • atividade de regência, que compreende a atividade de ensino propriamente dita; estágio²⁹ • elaboração e apresentação de relatório final de estágio. 	Estágio/teoria e prática
PPC PEDAGOGIA FEDERAL	7	A [REDACTED] nasce baseada nos princípios de cooperação solidária.	Cooperação
	17-18	A constituição deste documento também se pautou nos princípios de formação em nível superior adotados pela [REDACTED] em suas Diretrizes Gerais, a saber: [...] Articulação entre teoria e prática;	Teoria e prática
	18	Nesse sentido o curso de pedagogia [REDACTED] compromete-se na promoção do ensino, da pesquisa e da extensão comunitária com vistas à formação de pedagogos/as capazes da apropriação de seu objeto de estudo, o fenômeno educativo tanto no Brasil quanto nos países parceiros	Pesquisa/extensão
	48-49	As considerações aqui apresentadas têm a finalidade de enfatizar que o objetivo da proposta de ensino e de aprendizagem, além de detalhar um caminho conectado ao ensino, à pesquisa e à extensão, articulados teoricamente	Teoria

48	Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, um sentido interdisciplinar que possa ser relacionado às experiências de pesquisa, ensino e extensão.	Pesquisa
48	ensino e a pesquisa, considerados inicialmente como atividades dirigidas à formação de profissionais de nível superior, são indissociáveis dos cursos de extensão e também das relações dialógicas com as manifestações culturais, os movimentos sociais, os seus ícones e, de modo especial, com a educação informal e não formal.	Ensino e pesquisa
49	A universidade deverá, por exemplo, deslocar-se para as escolas do [REDACTED] para realização de seminários, oficinas, encontros literários, de produção didática e artística no âmbito das disciplinas ministradas que todas possuem um percentual significativo de aulas práticas	Práticas
49	trocas formativas e construção coletiva de conhecimento sobre temas de interesse comum. Dessa forma espera-se fomentar uma interação profícua Universidade-Comunidade que contribua para a educação das relações étnicorraciais e outras temáticas correlatas.	Cooperação
57-58	princípios curriculares orientadores [...] <ul style="list-style-type: none"> • Formação crítico-reflexiva ancorada na dialogicidade 	Formação crítico-reflexiva
57-58	princípios curriculares orientadores [...] <ul style="list-style-type: none"> • Relação teoria-prática: Articulação dos conhecimentos teóricos, com os saberes construídos na prática social, cultural, política e profissional 	Teoria e prática
57-58	princípios curriculares orientadores [...] <ul style="list-style-type: none"> • A pesquisa como princípio educativo 	Pesquisa
60	Competências docentes [...] <ul style="list-style-type: none"> • Demonstrar capacidade crítico-reflexiva sobre sua prática docente articulando teoria e prática nas diversas situações envolvendo o ensino e a aprendizagem 	Teoria e prática
62	de 400 horas de prática como componente curricular na carga horária dos cursos de graduação plena. O Parecer CNE/CP 28/2001, por sua vez, aborda, entre outros tópicos, a prática como componente curricular, ressaltando que A prática não é uma cópia da teoria e nem esta é um reflexo daquela. A prática é o próprio modo como as coisas vão sendo feitas, cujo conteúdo é atravessado por uma teoria. Assim, a realidade é um movimento constituído pela prática e pela teoria como momentos de um dever mais amplo, consistindo a prática no momento pelo qual se busca fazer algo, produzir alguma coisa e que a teoria procura conceituar, significar e com isto administrar o campo e o sentido desta atuação (PARECER CNE/CP 28/2001, p. 9).	Prática
62	Em acordo com a presente Resolução, este projeto político-pedagógico articula das dimensões teóricas e práticas do currículo com vistas à construção de competências e habilidades necessárias ao futuro pedagogo.	Teoria e prática
62	Isto posto fica estabelecido a realização de atividades práticas no interior de todas as componentes curriculares, pela simples realização de seminários que representam o exercício da prática pedagógica ou a realização de oficinas formativas temáticas.	Prática
62-63	Atividades práticas referente ao mundo do trabalho pedagógico em escolas, associações, organizações não governamentais e governamentais, nas ações dos movimentos sociais, em aulas passeio nos quilombos, assentamentos, e onde houver possibilidade prática do	Teoria e prática

	exercício pedagógico que possibilite a relação da prática com a teoria seja no interior das componentes curriculares previstas nas ementas, seja na realização de projetos de extensão e ou interdisciplinar ou nos momentos de avaliação da aprendizagem	
63	o estágio supervisionado deverá atender ao conjunto das atuações do/a pedagogo/a em formação oferecendo plenas condições do exercício reflexivo sobre a profissão de pedagogo e a oportunidade da dinâmica teórica e prática do fazer pedagógico em seus aspectos didáticos e científicos	Estágio/teoria e prática
63-64	No Art. 4º entende-se por Estágio Supervisionado a atividade acadêmica de inserção dos discentes da graduação em ambientes de trabalho relativos à sua área de formação, para o exercício de atividades profissionais fundamentadas em uma prática reflexiva e em consonância com a missão da [REDACTED], que colaborem para o desenvolvimento técnico, científico, cultural e de relacionamento humano dos discentes.	Estágio
64	meta para o estágio supervisionado: Permitir a construção de identidade profissional a partir do contato com sujeitos e espaços que permitam a prática refletida, o exercício analítico das teorias a partir da realidade que se apresenta nas situações cotidianas escolares e não escolares tanto na realidade dos países da integração [REDACTED], com ênfase nos africanos, como nos países da diáspora, com ênfase no Brasil.	Estágio/ teoria e prática
64	estágios supervisionados serão constituídos de atividades teóricas e práticas a serem desenvolvidas em diferentes etapas contemplando estágios no Brasil e também nos países de origem dos discentes, tais como: <ul style="list-style-type: none"> • Encontros para discussão de textos teóricos; • Sessões de orientação presenciais ou mediadas pelo computador e se for necessário pela modalidade a distância; • elaboração de projeto de estágio, planejamento de aulas, avaliação, adaptação e produção de material didático; • atividades de observação da escola (funcionamento, rotina, projetos pedagógicos, serviços oferecidos...) e de observação das aulas; • atividades de coparticipação na escola e na sala de aula, o que pode incluir a presença em reunião de pais e mestres, elaboração de exercícios, implementação de parte da aula (motivação, prática oral...), entre outras ações combinadas previamente com o(a) professor(a) colaborador(a); • atividade de regência, que compreende a atividade de ensino propriamente dita; • Implementação de projetos em comunidades quilombolas, indígenas e em comunidades de populações étnicas específicas no continente africano; • elaboração e apresentação de relatório final de estágio. 	Estágio
66	No curso em tela o estágio supervisionado deverá ser feito na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, na Educação de Jovens e Adultos e na Gestão Escolar devem ser vivenciados durante o curso de Pedagogia de maneira a garantir a ação-reflexão-ação acompanhada pela orientação e supervisão de estágio.	Estágio e práxis
66	Os estágios devem ser realizados em escolas e estabelecimentos de ensino, devidamente regulamentado, que	Estágio/ teoria e prática

	possam permitir aos estagiários condições do exercício reflexivo sobre a profissão de pedagogo, em todos os âmbitos, e a oportunidade da dinâmica teórica e prática do fazer pedagógico em seus aspectos didáticos e científicos.	
67	A ideia a ser superada é a de que o estágio é o espaço reservado à prática, enquanto, na sala de aula se dá conta da teoria” (Parecer CNECP nº 9/2001, p. 23).	Teoria e prática
81	Este tem por finalidade ser um espaço de referência para o desenvolvimento de metodologias voltadas para a inovação de práticas pedagógicas e aprendizado/utilização das novas tecnologias da comunicação e da informação nos cursos de licenciatura; ser um lócus de aplicação teórica, metodológica e prática de atividades de formação de professores, em que as competências e habilidades dos currículos dos Cursos de licenciatura possam ser experienciadas	Teoria e prática
86	Considera-se Atividades Complementares as práticas acadêmicas que têm por objetivo diversificar o processo de ensino-aprendizagem, propiciando vivências significativas por meio da participação do estudante em espaços de formação social, humana e cultural: articulando teoria e prática, contribuindo, assim, para sua formação profissional e cidadã ampla, bem como a compreensão ampla dos processos históricos culturais e sociais.	Teoria e prática
06	As atividades pertinentes à pesquisa e à extensão são as que visam a redimensionar a relação entre a atualização científica e a Universidade, inserindo-a nas demandas da sociedade, fortalecendo o vínculo já existente e ampliando para questões que atualizam o campo de ação dos profissionais formados pelo curso, sabendo que a extensão inclui também a dimensão teórica para a reflexão acerca das diretrizes, concepções, princípios e fundamentos da organização da extensão no Brasil e, em especial, na [REDACTED] a partir de ações concretas protagonizadas por estudantes.	Pesquisa e extensão
06	...implementação do Componente Curricular de Extensão que sistematiza e reorganiza as ações extensionistas de professores, alunos e universidade no fortalecimento de vínculos com a comunidade, atualizando a dimensão teórica para a reflexão acerca das diretrizes, concepções, princípios e fundamentos da organização da extensão no Brasil e, em especial, na [REDACTED] a partir de ações concretas protagonizadas por estudantes.	Extensão
07	As inovações reafirmam o compromisso da formação de profissionais conscientes de seus papéis enquanto educadores, profissionais que integrarão os sistemas das redes pública ou privada, fazendo-os competentes e atualizados em seus conhecimentos e inseridos em uma proposta maior de formação humana de desenvolvimento do Estado do [REDACTED] e das pessoas que nele vivem, a partir da inserção de estratégias pedagógicas diversas, tais como a proposição de produtos didáticos (manuais, exercícios etc.) e outras de reconhecimento de temas científicos aplicados à educação básica, por exemplo, para garantir a integração da teoria à prática sob as bases da Prática como Componente Curricular.	Integração da teoria à prática
10	Embora não seja o foco do curso, o empenho de professores e a constante atualização curricular ainda forma estudantes aptos a realizarem pesquisas acadêmicas relevantes em programas de pós-graduação do Brasil e de países fronteiriços. Dessa forma, a Universidade configura-se enquanto pedra	Pesquisa, ensino e extensão

	angular para o funcionamento do tripé pesquisa, ensino e extensão, ainda na graduação, fazendo do curso de Letras uma opção viável para jovens e adultos em busca de uma profissionalização de qualidade.	
13	Apresentar a pesquisa enquanto processo de investigação na construção dos conhecimentos linguísticos e literários para o aperfeiçoamento do ensino de língua portuguesa, estrangeiras modernas e libras, vinculando o saber pensar ao fazer profissional	Pesquisa
14	...atitude investigativa e capacidade de formular e trabalhar com problemas atribuindo-lhes cientificidade	Pesquisa
15-16	Na busca do aperfeiçoamento da formação científica, técnica e cultural, é preciso assumir o desafio de vincular teoria à prática nas diferentes disciplinas, tomando a prática como elemento norteador para as atividades. Nessa perspectiva, convém incluir os estudantes em uma participação que permitirá aos aprendizes o	Teoria e prática
16	As atividades práticas, ao longo do Curso, envolvem a atuação coletiva de todos os formadores. Elas têm como objetivo habituar o estudante à aplicação de conhecimentos nos diferentes campos profissionais e desenvolver uma vivência ligada à área de atuação. Logo, as qualificações-chave ganham um caráter universal ao ocupar o ponto de interseção entre as pesquisas científicas, o ensino produtivo e a orientação profissional. O momento prático então funciona como uma assistência de aprofundamentos teóricos mediadores.	Teoria e prática
22	Uma habilidade consiste na realização de determinadas tarefas, amparadas pela capacidade técnico-científica desenvolvida no Curso, a partir do encontro entre teoria e da prática (habilidades) e o desenvolvimento da capacidade de mobilizar conhecimentos, decisões e valores, com o objetivo de agir de forma coerente e articulada ao propósito de formas profissionais competentes.	Teoria e prática
22-23	Este PPC de licenciatura observa o que estabelece a Resolução CNE/CP Nº 2/2015 que ratifica a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação inicial docente; sugere ampliação de possibilidades do uso da Língua Portuguesa, propondo a relação de troca entre a instituição de educação superior e o sistema de educação básica.	Teoria e prática
23	No tocante à Prática como Componente Curricular, essa integrar-se -á à carga horária das disciplinas, distribuídas em forma de 01 crédito (17h/a) para atividades que estabeleçam o vínculo entre teoria e prática, atestado com a proposição e a realização de atividades pertinentes à proposição e/ou aplicação de conteúdos que se relacionam à educação básica.	Teoria e prática
24	Quanto ao Componente Curricular de Extensão, em geral, será integrado a partir de duas modalidades. A saber: em forma de disciplinas como maneira de sistematização e distribuição de carga horária e como componente curricular de disciplinas específicas no que diz respeito ao caráter extensionista e como integrante das atividades de disciplinas curriculares.	Extensão
35	Para complementar a formação inicial do profissional, o curso de Letras oferta as disciplinas obrigatórias de Estágio Supervisionado, programa de monitoria em diversas disciplinas (em atendimento às chamadas universais registradas em editais da própria [REDACTED]) e plano de atividades complementares, que atribui carga horária a cada participação que o estudante tenha em eventos variados, o que dinamiza e flexibiliza as atividades do aluno dentro do curso, podendo	Estágio

	participar de seminários como ouvinte e/ou proponente de comunicação, congressos, organização de simpósios, publicação de resumos ou artigos, entre outras funções, de modo a contabilizar, ao final do curso, o mínimo de 204 horas de atividades – 12 créditos	
18	Proporcionar formação teórico-prática, por meio de disciplinas metodológicas que desenvolvam diferentes componentes curriculares e práticas de ensino, articuladas às discussões de sala de aula, à profissionalização do licenciado em Pedagogia para a Educação da Infância - de 0 a 12 anos - , bem como, para a participação na gestão de processos educativos.	Teoria e prática
19	Propiciar vivências aos alunos de desenvolvimento de pesquisa, análises críticas e aplicação dos resultados de investigações na escola de Educação Infantil e Anos Iniciais do ensino fundamental relacionadas ao seu espaço de atuação profissional.	Pesquisa
21	Colocar a prática pedagógica como componente curricular privilegiado significa, de um lado, a possibilidade de evidenciar a centralidade do estatuto da cientificidade da pedagogia como eixo norteador do processo formativo do profissional da educação. Significa, por outro lado, a possibilidade de estabelecer uma articulação orgânica entre teoria-prática, o que favorece a criação de reais situações de aprendizagem para o futuro profissional da educação.	Teoria e prática
22	Dessa forma, espera-se que o pedagogo licenciado pela [REDACTED] seja capaz de: conceber, executar e avaliar projetos educacionais/pedagógicos (coletivos e interativos), articulando ação-reflexão-ação (teoria e prática);	Teoria e prática
29	A PCC é compreendida como um recurso para estimular os programas de formação a tentarem superar a dicotomia entre teoria e prática na formação inicial, sendo um espaço curricular que propicie aos alunos uma aprendizagem significativa, seja dos conhecimentos específicos dos objetos de ensino, seja dos conhecimentos pedagógicos;	Teoria e prática
36	Considerando o ordenamento legal vigente (nacional e estadual paulista) concernente à formação de professores e ao Estágio Supervisionado Obrigatório, o Conselho de Curso de Pedagogia da Faculdade [REDACTED] apresenta o seu projeto de estágio a partir dos seguintes objetivos: 1 Articular a teoria e prática, oportunizando a aprendizagem da profissão docente no ambiente de futura atuação;	Teoria e prática
36	4 Enfatizar a inter-relação entre as disciplinas de natureza didático-pedagógica com reflexão e execução do estágio supervisionado, com o consequente comprometimento dos professores envolvidos. 5 Criar a cultura do estágio como momento propício para interlocução entre escola de educação básica, preferencialmente pública, e universidade, tendo o aluno estagiário como principal elo deste processo.	Estágio
40	Estágio como aproximação ao futuro espaço de atuação profissional e momento formativo de articulação teoria e prática, bem como reflexão “sobre” e a “partir” da realidade da escola dos Anos iniciais do ensino fundamental (1º, 2º e 3º anos) articulando teoria e prática. Problemática das situações vivenciadas no estágio a luz das teorias	Teoria e prática

	pedagógicas discutidas nas disciplinas do semestre corrente focando as especificidades da docência nos anos iniciais do ensino fundamental (1º, 2º e 3º anos). Desenvolvimento do Estágio Supervisionado nos anos iniciais do ensino fundamental.	
215	Considerando o ordenamento legal vigente (nacional e estadual paulista) concernente à formação de professores e ao Estágio Supervisionado Obrigatório, o Conselho de Curso de Pedagogia da Faculdade [REDACTED] apresenta o seu projeto de estágio a partir dos seguintes objetivos: 6 Articular a teoria e prática, oportunizando a aprendizagem da profissão docente no ambiente de futura atuação;	Teoria e prática
215	9 Enfatizar a inter-relação entre as disciplinas de natureza didático-pedagógica com reflexão e execução do estágio supervisionado, com o conseqüente comprometimento dos professores envolvidos. 10 Criar a cultura do estágio como momento propício para interlocução entre escola de educação básica, preferencialmente pública, e universidade, tendo o aluno estagiário como principal elo deste processo.	Estágio
215	Os objetivos apresentados acima são voltados à aprendizagem dos professores em processo de formação inicial, porém a proposta de estágio pensada neste momento tem como intuito promover um trabalho coletivo dos docentes, considerando que o estágio deve ser um fio condutor do processo de formação.	Estágio
216-217	...previsão de uma intervenção no espaço de estágio é fundamental, pois garante que os estagiários não sejam meros observadores, mas comprometam-se com os contextos nos quais estão inseridos, mesmo que de forma pontual. Além disso, o projeto de intervenção pode se constituir em uma maneira de contribuir com a escola sede de estágio e com a possível melhoria da qualidade da educação. Também pode configurar-se como uma estratégia de formação continuada dos professores da escola, muitas vezes absorvidos pelo cotidiano e carentes de um olhar para eles.	Estágio

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos PPCs de três IES Públicas participantes do PRP/Capes

APÊNDICE XXXV – OCORRÊNCIA DE TEMAS

Quadro 1: Ocorrência de temas no Diário de Campo – reuniões de Supervisão

Temas	Frequência (mesmo com variações)
Assistencialismo da IES com o entorno	2
Assuntos para formação de professores	2
Comprometimento/reflexão	2
Concepção de teoria e prática	3
Conquista de autonomia	1
Dificuldade de linguagem superadas pelo trabalho docente	1
Dificuldades/ações nas escolas-campo	2
Experiência de regência: PRP/Capes x estágio supervisionado	1
Formação de professores/atendimento diferenciado	1
Gameificação: positivo x negativo	1
Incentivo à pesquisa	1
Incongruências advindas do edital	4
Logística do evento “Rua Pedagógica”/ Logística em prol do evento “2ª Rua Pedagógica”	3
Motivação para professores da escola-campo	1
PRP/Capes como diferencial na formação	3
Registro cartorial	2
Relação IES/escola-campo	2
Relação professor preceptor/residente	5
Relação dialógica entre docente orientador e residentes	1
Ser/tornar-se professor	2
Tempo para orientação	2
Visibilidade externa do PRP/IES/ Visibilidade do PRP/Capes na IES	3

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos temas de Diário de Campo.

Quadro 2: Ocorrência de temas no Grupo Focal

Temas	Frequência (mesmo com variações)
Concepção de currículo	1
Concepção de educação	1
Concepção de estágio	4
Concepção de teoria e prática/ Concepção de teoria e prática/ dificuldades na imersão/ Concepção de teoria e prática/ saber científico	12
Construção de identidade profissional	1
Desvios no estágio	1
Diferencial para professores formadores da IES	1
Dificuldades/ações nas escolas-campo	5
Encaminhamento IES pública/IES privada	2
Escola como formadora de professores	1
Estágio como avaliação/cartorial	2
Experiência de regência: PRP/Capes x estágio supervisionado	1

Formação de equipe	1
Formação de professores/ curso de Pedagogia	3
Incongruências advindas do edital	5
Magistério associado à disponibilidade de tempo	1
Motivação para professores da escola-campo	1
Não comprometimento	1
Postura/ relações de poder	1
Professor – agente transformador	2
PRP/Capes como diferencial na formação/PRP/Capes como diferencial na formação (Comprometimento/reflexão)	8
Relação professor preceptor/residente (Avaliação)/Relação professor preceptor/residente/Relação professor preceptor/residente (coformador)/Relação professor preceptor/residente (Coparticipação)	6
Relação professor preceptor/residente – reuniões/trocas	3
Sala de aula – espaço de transformação Sala de aula – espaço de transformação	1
Ser/tornar-se professor	2

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos temas de Grupo Focal.

Quadro 3: Ocorrência de temas nos Questionários das IES Públicas

Temas	Frequência (mesmo com variações)
Adesão: experiências exitosas com Pibid e recursos para permanência de licenciandos	1
Reuniões periódicas entre docentes orientadores e preceptores / Dinâmica das reuniões	2
BNCC	6
Reflexão sobre as práticas e postura dialógica / Diálogo / diário de bordo / Diálogos	3
Leitura crítica/perspectiva colaborativa	1
Estágio / Estágio x residência / Estágio/PPC / Estágio/parceria / Estágio/teoria e prática / Estágio / pesquisa	23
Teoria e prática / Teoria e prática/diálogo / Teoria e prática / PRP/Capes	14
Alterações no PPC / PPC/ PRP/Capes	2
Incongruências advindas do edital / Incongruências advindas do edital/PPC / Dificuldades de continuidade das ações	9
Sobrecarga de trabalho	1
Diálogo universidade-escola	1
Coordenadora como preceptora	1
Formação dos estudantes x ações do curso / PRP/Capes / realidades regionais	2
Práticas	1
Formação contínua	1
Ações pedagógicas	1
Vivências	2

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos temas dos Questionários das IES Públicas.

Quadro 4: Ocorrência de temas no PI

Temas	Frequência (mesmo com variações)
Teoria e prática / Teoria/prática/práxis / Teoria e prática (unidade) / Embates teoria e prática / Dicotomia teoria/prática / Teoria e prática/ mediação da realidade / Teoria e prática/reflexão / Teoria e prática/ ensino e aprendizagem / Teoria e prática/pesquisa / Imersão/teoria e prática	38
Estágio / Estágio supervisionado / Estágio – desvelar as falas / Estágio / iniciação à docência / parcerias / PIBID / Estágio / imersão / Estágio / teoria e prática	25
Vivência/construção identitária / Vivência da profissão/ estágio / Estágio/vivência	3
BNCC / BNCC/Teoria e prática / BNCC – Valorização da diversidade	28
Imersão / Processo de imersão / Imersão/formação prática / Imersão/estágio/reflexão / Universidade-escola/imersão / Ambientação – imersão – socialização	15
Cooperação	1
Pesquisa / Pesquisa-divulgação / Pesquisa e extensão	8
Intelectual crítico/prática / Professor crítico / Professor - intelectual crítico / reflete sobre sua prática	3
Prática social	1
Ação dialógica/problematização da realidade / Diálogo/formação inicial	2
Direito à Educação	1
Reflexão / Reflexão crítica	3
Profissionalidade docente / Profissionalidade/ chão da escola / Profissionalização docente / Profissão docente / Ofício de professor – inserção no mundo do trabalho / Profissão professor/chão da escola / Construção identitária do professor / Identidade docente	10
Melhoria de indicadores	1
Cooperação universidade-escola / Colaboração universidade-escola / Parceria universidade-escola / Relação universidade-escola / Interação universidade-escola/ teoria e prática / Universidade-escola / Diálogo escola-universidade / Conhecimentos universidade-escola	21
Banco de objetos educacionais / Propostas educativas / Práticas - desenvolvimento de metodologias interdisciplinares	3
Identidade de estudantes da EB	1
Diálogo entre as redes de ensino / Relações escola e órgãos públicos de ensino	2
Colaboração com programas institucionais / Colaboração/ teoria e prática/ valorização da diversidade	2
Ensino-pesquisa-extensão	1
Laboratório Interdisciplinar de Formação de Professores – LIFE / LIFE - funciona com recursos próprios da IES	2
Resultados Edital 2018 PRP	1
Vivências formativas / Vivências e análises de casos / Vivência profissional/construção identitária / Escrita contextualizada das vivências	4
Escola - prática social situada / Educação como prática social / Escola/espço de formação	3
BNCC/ avaliações externas/ projetos de intervenção/ canais de cooperação universidade-escola/ pesquisa/ revisão de PPP escolares/ profissionalização docente/ formação contínua / Currículo da educação básica/BNCC / PPP escola / Reformulação de PPC a partir de vivências do PRP / PRP – reformulação de estágio	5
Formação inicial e continuada / Formação contínua / Formação continuada / Educação continuada / Formação inicial – PPC / Currículo de Pedagogia	8

Cofomadores – preceptores / Preceptor como cofomador / Coformação / Interação residente-preceptor / Interação preceptor/residente	5
Preceptores-docentes universitários	1
Transformação social	1
Fazer-docente	1
Autonomia	2
Ensino de qualidade	1
Prática pedagógica	1
Ensino e aprendizagem	1

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos temas de PI das IES Públicas.

Quadro 5: Ocorrência de temas no PPC

Temas	Frequência (mesmo com variações)
Cooperação	3
Pibid	1
Teoria e prática / Teoria / Prática / Práticas / Integração da teoria à prática	37
Estágio / Estágio e identificação como professor / Estágio e parcerias / Estágio/prática investigativa / Estágio e práxis	16
Profissional crítico e reflexivo / Formação crítico-reflexiva	2
Pesquisa	7
Formação continuada	1
Estágio/Teoria e prática	5
Pesquisa, ensino e extensão / Ensino e pesquisa / Pesquisa/extensão / Pesquisa e extensão / Extensão	7

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos temas de PPC das IES Públicas.

APÊNDICE XXXVI – FREQUÊNCIA DE OCORRÊNCIA DE TEMAS

Quadro 6: Ocorrência de temas diário de campo – reuniões de supervisão, Grupo focal, Questionários das IES Públicas, Pls das IES Públicas e PPCs de Letras e Pedagogia das IES Públicas

Temas Reuniões de supervisão	Frequência (mês- mo com variações)	Temas Grupo focal	Frequência (mês- mo com variações)	Temas Questionários	Frequência (mês- mo com variações)	Temas PI IES PÚBLICAS	Frequência (mês- mo com variações)	Temas PPC IES PÚBLICAS	Frequência (mês- mo com variações)
Assistencialismo da IES com o entorno	2	Concepção de currículo	1	Adesão: experiências exitosas com Pibid e recursos para permanência de licenciandos	1	Teoria e prática / Teoria/prática/práxis / Teoria e prática (unidade) / Embates teoria e prática / Dicotomia teoria/prática / Teoria e prática/ mediação da realidade / Teoria e prática/reflexão / Teoria e prática/ ensino e aprendizagem / Teoria e prática/pesquisa / Imersão/teoria e prática	38	Cooperação	3
Assuntos para de formação professores	2	Concepção de educação	1	Reuniões periódicas entre docentes orientadores e preceptores / Dinâmica das reuniões	2	Estágio / Estágio supervisionado / Estágio – desvelar as falas / Estágio / iniciação à docência / parcerias / PIBID / Estágio / imersão / Estágio / teoria e prática	25	Pibid	1
Comprometimento/ reflexão	2	Concepção de estágio	4	BNCC	6	Vivência/construção identitária / Vivência da profissão/ estágio / Estágio/vivência	3	Teoria e prática / Teoria / Prática / Práticas /	37

								Integração da teoria à prática	
Concepção de teoria e prática	3	Concepção de teoria e prática/ Concepção de teoria e prática/ dificuldades na imersão/ Concepção de teoria e prática/ saber científico	12	Reflexão sobre as práticas e postura dialógica / Diálogo / diário de bordo / Diálogos	3	BNCC / BNCC/Teoria e prática / BNCC – Valorização da diversidade	28	Estágio / Estágio e identificação como professor / Estágio e parcerias / Estágio/prática investigativa / Estágio e práxis	16
Conquista de autonomia	1	Construção de identidade profissional	1	Leitura crítica/perspectiva colaborativa	1	Imersão / Processo de imersão / Imersão/formação prática / Imersão/estágio/reflexão / Universidade-escola/imersão / Ambientação – imersão – socialização	15	Profissional crítico e reflexivo / Formação crítico-reflexiva	2
Dificuldade de linguagem superadas pelo trabalho docente	1	Desvios no estágio	1	Estágio / Estágio x residência / Estágio/PPC / Estágio/parceria / Estágio/teoria e prática / Estágio / pesquisa	23	Cooperação	1	Pesquisa	7
Dificuldades/ações nas escolas-campo	2	Diferencial para professores formadores da IES	1	Teoria e prática / Teoria e prática/diálogo / Teoria e prática / PRP/Capes	14	Pesquisa / Pesquisa-divulgação / Pesquisa e extensão	8	Formação continuada	1
Experiência de regência: PRP/Capes x estágio supervisionado	1	Dificuldades/ações nas escolas-campo	5	Alterações no PPC / PPC/ PRP/Capes	2	Intelectual crítico/prática / Professor crítico / Professor - intelectual	3	Estágio/Teoria e prática	5

						crítico / reflete sobre sua prática			
Formação de professores/ atendimento diferenciado	1	Encaminhamento IES pública/IES privada	2	Incongruências advindas do edital / Incongruências advindas do edital/PPC / Dificuldades de continuidade das ações	9	Prática social	1	Pesquisa, ensino e extensão / Ensino e pesquisa / Pesquisa/ extensão / Pesquisa e extensão / Extensão	7
Gameificação: positivo x negativo	1	Escola como formadora de professores	1	Sobrecarga de trabalho	1	Ação dialógica/ problematização da realidade / Diálogo/formação inicial	2		
Incentivo à pesquisa	1	Estágio como avaliação/cartorial	2	Diálogo universidade-escola	1	Direito à Educação	1		
Incongruências advindas do edital	4	Experiência de regência: PRP/Capes x estágio supervisionado	1	Coordenadora como preceptora	1	Reflexão / Reflexão crítica	3		
Logística do evento "Rua Pedagógica"/ Logística em prol do evento "2ª Rua Pedagógica"	3	Formação de equipe	1	Formação dos estudantes x ações do curso / PRP/Capes / realidades regionais	2	Profissionalidade docente / Profissionalidade/ chão da escola / Profissionalização docente / Profissão docente / Ofício de professor – inserção no mundo do trabalho / Profissão professor/chão da escola / Construção identitária do professor / Identidade docente	10		

Motivação para professores da escola-campo	1	Formação de professores/ curso de Pedagogia	3	Práticas	1	Melhoria de indicadores	1		
PRP/Capes como diferencial na formação	3	Incongruências advindas do edital	5	Formação contínua	1	Cooperação universidade-escola / Colaboração universidade-escola / Parceria universidade-escola / Relação universidade-escola / Interação universidade-escola/ teoria e prática / Universidade-escola / Diálogo universidade-escola / Conhecimentos universidade-escola	21		
Registro cartorial	2	Magistério associado à disponibilidade de tempo	1	Ações pedagógicas	1	Banco de objetos educacionais / Propostas educativas / Práticas - desenvolvimento de metodologias interdisciplinares	3		
Relação IES/escola-campo	2	Motivação para professores da escola-campo	1	Vivências	2	Identidade de estudantes da EB	1		
Relação professor preceptor/residente	5	Não comprometimento	1			Diálogo entre as redes de ensino / Relações escola e órgãos públicos de ensino	2		
Relação dialógica entre docente orientador e residentes	1	Postura/ relações de poder	1			Colaboração com programas institucionais / Colaboração/ teoria e	2		

					prática/ valorização da diversidade			
Ser/tornar-se professor	2	Professor – agente transformador	2		Ensino-pesquisa-extensão	1		
Tempo para orientação	2	PRP/Capes como diferencial na formação/PRP/Capes como diferencial na formação (Comprometimento/reflexão)	8		Laboratório Interdisciplinar de Formação de Professores – LIFE / LIFE - funciona com recursos próprios da IES	2		
Visibilidade externa do PRP/IES/ Visibilidade do PRP/Capes na IES	3	Relação professor preceptor/residente (Avaliação)/Relação professor preceptor/residente/Relação professor preceptor/residente (coformador)/Relação professor preceptor/residente (Coparticipação)	6		Resultados Edital 2018 PRP	1		
		Relação professor preceptor/residente – reuniões/trocas	3		Vivências formativas / Vivências e análises de casos / Vivência profissional/construção identitária / Escrita contextualizada das vivências	4		
		Sala de aula – espaço de transformação Sala de aula – espaço de transformação	1		Escola - prática social situada / Educação como prática social / Escola/espaço de formação	3		
		Ser/tornar-se professor	2		BNCC/ avaliações externas/ projetos de intervenção/ canais de	5		

						cooperação universidade-escola/ pesquisa/ revisão de PPP escolares/ profissionalização docente/ formação contínua / Currículo da educação básica/BNCC / PPP escola / Reformulação de PPC a partir de vivências do PRP / PRP – reformulação de estágio			
						Formação inicial e continuada / Formação contínua / Formação continuada / Educação continuada / Formação inicial – PPC / Currículo de Pedagogia	8		
						Coformadores – preceptores / Preceptor como coformador / Coformação / Interação residente-preceptor / Interação preceptor/residente	5		
						Preceptores-docentes universitários	1		
						Transformação social	1		
						Fazer-docente	1		
						Autonomia	2		
						Ensino de qualidade	1		

						Prática pedagógica	1		
						Ensino e aprendizagem	1		

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos temas presentes nos quadros de ocorrências dos instrumentos e documentos analisados

ANEXO I – CARTA DE AUTORIZAÇÃO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE SÃO VICENTE



Santos, 18 de março de 2019

À

Prefeitura Municipal de São Vicente
a/c Secretaria da Educação

Prezados(as) Senhores(as)

Sou professora e aluna da Universidade Católica de Santos e me dirijo a essa Secretaria como doutoranda do programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação, desenvolvendo a seguinte tese: **FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UNIDADE TEORIA E PRÁTICA NO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA (PRP/CAPES)**.

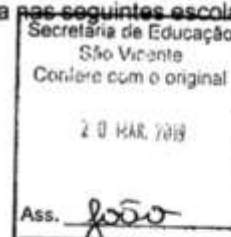
Como escolhas para o campo de pesquisa, solicito autorização dessa secretaria para que minha pesquisa possa ser desenvolvida nas seguintes escolas do município de São Vicente:

[Redacted]
[Redacted]
Parque das Bandeiras
[Redacted]

[Redacted]
[Redacted]
Conjunto Residencial Humaitá
[Redacted]

[Redacted]
[Redacted]
Samaritã
[Redacted]
[Redacted]

[Redacted]
[Redacted]
Cidade Náutica
[Redacted]





A pesquisa, de base qualitativa, visa tratar do tema da Formação de Professores e investigar as contribuições do recente Programa de Residência Pedagógica (PRP/Capes) para uma formação de qualidade de futuros professores, além de compreender a relação entre escola-campo (de educação básica) e a universidade no processo de formação. A investigação envolverá docentes e estudantes de cursos de Licenciatura da [REDACTED]

Serão convidados a participar da pesquisa a coordenadora institucional do Projeto de Residência Pedagógica (PRP), os coordenadores dos cursos de licenciatura envolvidos no PRP, os coordenadores dos subprojetos que integram o PRP, chamados de docentes orientadores, os licenciandos participantes do projeto, denominados residentes e os professores das escolas-campo (escolas públicas que recebem os residentes), que são os professores preceptores, motivo pelo qual solicito especial atenção e aprovação dessa secretaria haja vista essas escolas já terem aderido ao citado programa. Ressalto que as escolas aparecerão de forma anônima na demonstração dos resultados, bem como todos os envolvidos na pesquisa.

Aguardo parecer dessa Secretaria, na certeza que o terei aprovado e, caso haja interesse, comprometo-me a enviar os resultados das pesquisas assim que concluídos.

Atenciosamente


Prof.ª Valdilene Zanette Nunes
CPF 108405888-01

Secretaria de Educação
SÃO VICENTE
Protocolo nº 5594
Entrada 03.05.19
Ass. Vanessa

Do Requerente,
Pelo deferimento.

SU. 06/05/19

Em Tempo: A Adm,
da ciência às Uni-
dades escolares.

SU. 06/05/19


Simone Maria Garbin
Chefe de Gabinete - SEDUC
RG. 7.538.124-2

ANEXO II – CARTA DE ACEITE DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR

São Vicente, 11 de abril de 2019

Ofício nº 1/2019 – [REDACTED]

Ilma. Sra.
Professora Me. Valdilene Zanette Nunes

Ref.: Autorização para pesquisa de doutorado, de cunho acadêmico, junto ao Programa de Residência Pedagógica – PRP/CAPES, de [REDACTED]

Prezada Senhora:

Tomamos conhecimento de seu ofício datado de 09 de abril p.p., e quanto ao solicitado, temos a informar que fica autorizado o seu acesso às informações referentes à documentação relativa ao Programa de Residência Pedagógica – PRP, desta Faculdade de [REDACTED] junto à Coordenadoria Institucional do programa supramencionado.

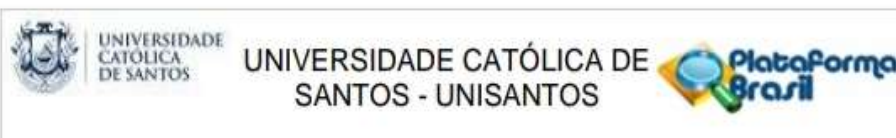
Autorizamos, ao mesmo tempo, a participação da equipe do programa, sendo esta composta pela Coordenação Institucional, Coordenadores das licenciaturas envolvidas, Coordenadores dos Subprojetos e os alunos-residentes, bem como os professores das Escolas-campo, na realização da coleta de dados de sua pesquisa acadêmica de doutoramento, guardando como proposto, o anonimato desta IES e todos os envolvidos na demonstração dos resultados.

Certos de termos atendido, aproveitamos a oportunidade para desejar sucesso, externando protestos de estima e apreço.

Atenciosamente,

[REDACTED]
Diretor Geral

ANEXO III – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UNIDADE TEORIA E PRÁTICA NO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA (PRP/CAPES)

Pesquisador: Valdilene Zanette Nunes

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 13265219.0.0000.5536

Instituição Proponente: Universidade Católica de Santos - UNISANTOS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.330.545

Apresentação do Projeto:

Segundo a autora:

"Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa que visa tratar da Formação de Professores e investigar a contribuição do Programa de Residência Pedagógica (PRP) para a formação de qualidade de futuros professores, além de enfatizar a importância da relação entre Instituição de Ensino Superior (IES) e escola básica. Os procedimentos metodológicos serão: análise documental e observação participante nos contextos de formação estudados (IES e escola básica)."

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar a unidade entre teoria e prática no processo de implantação do PRP/Capes em uma IES privada da Baixada Santista (em diferentes fases:

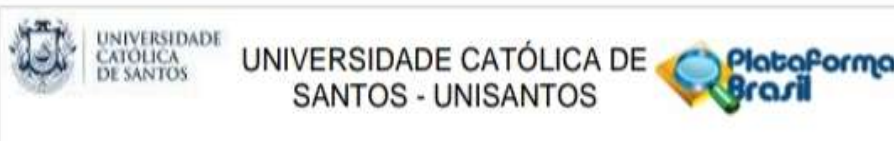
da preparação do Projeto Institucional, relações com as instituições parceiras, desenvolvimento e avaliação do Programa pelos sujeitos participantes).

Objetivo Secundário:

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Verificar a produção de conhecimento acadêmico a respeito das Políticas Públicas Educacionais, Formação de Professores, Programa de Residência Pedagógica, Unidade Teoria e Prática e Estágio Curricular Supervisionado; • Identificar os impactos do PRP na IES, nas práticas dos Docentes

Endereço: Av. Conselheiro Nébias, nº 300
Bairro: Vila Mathias **CEP:** 11.015-002
UF: SP **Município:** SANTOS
Telefone: (13)3228-1254 **Fax:** (13)3205-5555 **E-mail:** comet@unisantos.br



Continuação do Parecer: 3.330.545

Orientadores e Residentes e em eventuais alterações nos PPCs dos cursos;• Verificar as possibilidades de Programas advindos de Políticas Públicas do governo federal, como o PRP, efetivamente contribuir para a formação diferenciada de futuros professores.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

método adequado à complexidade do tema

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

todos adequados e presentes

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

não há

Considerações Finais a critério do CEP:

Cumprindo a Resolução 466/2012 e da 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, o projeto de pesquisa foi analisado por um relator e em Reunião em 14/05/2019 o colegiado do Comitê de Ética da Universidade Católica de Santos considerou o projeto Aprovado.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1348079.pdf	07/05/2019 12:56:56		Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_Valdilene.pdf	07/05/2019 12:55:11	Valdilene Zanette Nunes	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_FORMACAO_DE_PROFESSORES_UNIDADE_TEORIA_E_PRATICA_NO_PROGRAMA_DE_RESIDENCIA_PEDAGOGICA.docx	07/05/2019 08:22:16	Valdilene Zanette Nunes	Aceito
Outros	Autorizacao_SEDUC_SV_3.pdf	07/05/2019 08:21:20	Valdilene Zanette Nunes	Aceito
Outros	Autorizacao_SEDUC_SV_2.pdf	03/05/2019 18:09:11	Valdilene Zanette Nunes	Aceito
Outros	Autorizacao_SEDUC_SV_1.pdf	03/05/2019 18:08:30	Valdilene Zanette Nunes	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_responsabilidade_Valdilene.pdf	02/05/2019 21:36:59	Valdilene Zanette Nunes	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_inicio_Valdilene.pdf	02/05/2019 21:36:47	Valdilene Zanette Nunes	Aceito
Cronograma	Cronograma.docx	02/05/2019 18:37:38	Valdilene Zanette Nunes	Aceito
Outros	Carta_escola_campo2.docx	02/05/2019	Valdilene Zanette	Aceito

Endereço: Av. Conselheiro Nébias, nº 300
 Bairro: Vila Mathias CEP: 11.015-002
 UF: SP Município: SANTOS
 Telefone: (13)3228-1254 Fax: (13)3205-5555 E-mail: comet@unisantos.br



UNIVERSIDADE
CATÓLICA
DE SANTOS

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE
SANTOS - UNISANTOS



Continuação do Parecer: 3.330.545

Outros	Carta_escola_campo2.docx	17:35:09	Nunes	Aceito
Outros	Carta_escola_campo1.docx	02/05/2019 17:34:45	Valdilene Zanette Nunes	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Professor_preceptor.docx	02/05/2019 17:30:41	Valdilene Zanette Nunes	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Professor_da_escola_campo.docx	02/05/2019 17:30:02	Valdilene Zanette Nunes	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Estudante_nao_residente.docx	02/05/2019 17:28:09	Valdilene Zanette Nunes	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Residentes.docx	02/05/2019 17:26:38	Valdilene Zanette Nunes	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Professor_licenciatura_coordenador.docx	02/05/2019 17:26:04	Valdilene Zanette Nunes	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Professor_orientador.docx	02/05/2019 17:25:22	Valdilene Zanette Nunes	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Coordenador_Institucional.docx	02/05/2019 17:23:54	Valdilene Zanette Nunes	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Aceite_Institucional_IES.pdf	02/05/2019 17:21:02	Valdilene Zanette Nunes	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Av. Conselheiro Nébias, nº 300

Bairro: Vila Mathias

CEP: 11.015-002

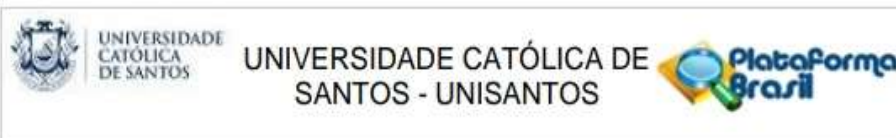
UF: SP

Município: SANTOS

Telefone: (13)3228-1254

Fax: (13)3205-5555

E-mail: comet@unisantos.br



Continuação do Parecer: 3.330.545

SANTOS, 16 de Maio de 2019

Assinado por:
Cezar Henrique de Azevedo
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Conselheiro Nébias, nº 300
Bairro: Vila Mathias **CEP:** 11.015-002
UF: SP **Município:** SANTOS
Telefone: (13)3228-1254 **Fax:** (13)3205-5555 **E-mail:** comet@unisantos.br

ANEXO IV – EDITAL CAPES Nº 6/2018**EDITAL CAPES nº 06/2018****PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA****Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica**

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

1. DO OBJETO

1.1 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. DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

2.1 O Programa de Residência Pedagógica visa:

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

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

III. Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores.

IV. Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

2.2 Das definições

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

2.2.1.1A residência pedagógica terá o total de 440 horas de atividades distribuídas da seguinte forma: 60 horas destinadas à ambientação na escola; 320 horas de imersão,



sendo 100 de regência, que incluirá o planejamento e execução de pelo menos uma intervenção pedagógica; e 60 horas destinadas à elaboração de relatório final, avaliação e socialização de atividades.

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

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

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

2.2.5 Para fins deste edital:

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

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

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

2.3 Do regime de colaboração

2.3.1 O Programa de residência pedagógica será realizado em regime de colaboração, que será efetivado por meio da formalização de Acordo de Cooperação Técnica (ACT) firmado entre o Governo Federal, por meio da Capes e o os estados, por intermédio das secretarias de educação de estado ou órgão equivalente.

2.3.1.1 A participação do governo municipal se efetivará por meio de Termo de Adesão ao ACT, firmado por suas secretarias de educação.

2.3.2 Para efetivar a colaboração, as Secretarias de Educação organizarão o Comitê de Articulação da Formação Docente da Unidade Federativa, composto por representantes da rede estadual e municipal que aderirem ao Programa.

2.3.3 O Comitê de Articulação da Formação Docente de cada Unidade Federativa será responsável pela articulação, acompanhamento e avaliação dos projetos de residência pedagógica desenvolvidos no âmbito de suas redes.

3. DOS RECURSOS ORÇAMENTÁRIOS

3.1.1 O recurso destinado ao presente edital será consignado no orçamento da Capes para o exercício de 2018, na Ação 0000 – Concessão de Bolsas de Apoio à Educação Básica, de acordo com o limite orçamentário fixado para o Programa.

3.1.2 Nos exercícios subsequentes, os recursos correrão à conta dos respectivos orçamentos e sua implementação condicionada à existência de dotação orçamentária para o Programa, nos termos da legislação aplicável à matéria.

4. DAS INSTITUIÇÕES PROPONENTES

4.1 Poderão submeter proposta ao presente Edital, as IES:

I. públicas;

II. privadas sem fins lucrativos;

4.2 Poderão integrar os projetos institucionais de residência pedagógica os cursos de licenciatura que habilitarem egressos para os seguintes componentes curriculares: Língua



Portuguesa, Arte, Educação Física, Língua Inglesa, Língua Espanhola, Matemática, Ciências, Física, Química, Biologia, Geografia, História, Sociologia e Filosofia, e ainda, os cursos de Pedagogia, Licenciatura Intercultural Indígena e Licenciatura em Educação do Campo.

4.3 São requisitos para a participação das IES:

I. Quando tratar-se de Instituição Federal de Ensino Superior (IFES) e de IES privada sem fins lucrativos - estar credenciada no Sistema de Regulação do Ensino Superior e-MEC e isenta de processo de supervisão, e apresentar Conceito Institucional (CI) ou Índice Geral de Curso (IGC) igual ou superior a 3;

II. Quando tratar-se de IES integrante do sistema estadual e municipal - apresentar ato autorizativo de funcionamento expedido pelo órgão de regulação da educação superior e indicação do conceito institucional obtido na última avaliação;

III. Comprometer-se em reconhecer a residência pedagógica para efeito de cumprimento do estágio curricular supervisionado.

4.3.1 São requisitos para os cursos de licenciatura:

I. Quando tratar-se de Instituição Federal de Ensino Superior (IFES) e de IES privada sem fins lucrativos, estar devidamente cadastrado no sistema e-MEC e possuir Conceito de Curso (CC) ou Conceito Preliminar de Curso (CPC) igual ou superior a 3, obtido na última avaliação.

II. Quando tratar-se de instituições do sistema estadual e municipal, a IES deverá 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 a indicação do conceito do curso obtido na última avaliação. Somente poderão participar cursos com conceito considerado suficiente pelo sistema ao qual pertencer a IES, obtido na última avaliação.

III. Serem oferecidos na modalidade presencial, exceto quando tratar-se de licenciatura do Sistema Universidade do Brasil (UAB).

5. DO FOMENTO

5.1 A IES que tiver Projeto Institucional homologado na terceira etapa de seleção será apoiada com a concessão de bolsas nas seguintes modalidades:

I. Residente: para discentes com matrícula ativa em curso de licenciatura que tenham cursado o mínimo de 50% do curso ou que estejam cursando a partir do 5º período;

II. Coordenador Institucional: para docente da IES responsável pelo projeto institucional de Residência Pedagógica;

III. Docente Orientador: para o docente que orientará o estágio dos residentes estabelecendo a relação entre teoria e prática;

IV. Preceptor: para o professor da escola de educação básica que acompanhará os residentes na escola-campo.

5.1.1 A IES deverá definir, de forma clara e objetiva no processo seletivo do residente, como o discente comprovará atender ao requisito estabelecido no item 5.1, inciso I.

5.1.2 Para recebimento de bolsas, os discentes e docentes devem atender aos requisitos estabelecidos no item 6 deste edital.

5.2 Será disponibilizado um total de 45 mil cotas de bolsa na modalidade de residente.



5.3 A duração máxima das cotas de bolsas concedidas no Programa de Residência Pedagógica é de 18 meses e sua concessão será coincidente com o período de vigência do instrumento firmado entre a IES e a Capes para a formalização do fomento previsto neste edital, não sendo admitido, em qualquer hipótese, pagamento de bolsa após o encerramento dessa vigência.

5.3.1 A IES poderá, a seu critério, fracionar a cota de bolsa nas modalidades de residente, docente orientador e preceptor, desde que previsto no Projeto Institucional, para ampliar as oportunidades de participação de discentes, professores da educação básica e docentes da IES.

5.3.2 O beneficiário de cota de bolsa fracionada fica sujeito aos requisitos e obrigações deste edital, mesmo nos meses em que não receber bolsa.

5.3.3 A atuação sem bolsa nas funções de coordenação institucional, orientação e residência serão consideradas contrapartida da IES.

5.4 A substituição de bolsistas na modalidade de residência pedagógica somente poderá ser realizada por outro residente não bolsista do mesmo subprojeto.

5.4.1 O ingresso de residentes no projeto após o início das atividades do subprojeto deverá ser submetido à avaliação e autorização da Capes.

5.5 Os residentes que concluírem o curso de licenciatura, trancarem matrícula ou se desligarem do curso por qualquer motivo durante a execução do projeto terão a bolsa cancelada, mesmo que tenham concluído a carga horária da residência pedagógica.

6. DOS REQUISITOS DE PARTICIPAÇÃO DOS DISCENTES E DOCENTES

6.1 São requisitos mínimos para o recebimento de bolsa de residente:

- I. Estar regularmente matriculado em curso de licenciatura da IES na área do subprojeto;
- II. Ser aprovado em processo seletivo realizado pela IES;
- III. Ter cursado o mínimo de 50% do curso ou estar cursando a partir do 5º período;
- IV. Declarar ter condições de dedicar 440 horas para o desenvolvimento das atividades da residência pedagógica;
- V. Firmar termo de compromisso.

6.1.1 O estudante de licenciatura que possuir vínculo empregatício ou estiver realizando estágio remunerado, poderá ser bolsista do programa de residência pedagógica, desde que não possua relação de trabalho com a IES participante ou com a escola onde desenvolverá as atividades do subprojeto.

6.1.2 A instituição participante não poderá impor restrições a estudantes que possuem vínculo empregatício, exceto no caso previsto no item 6.1.1.

6.2 São requisitos mínimos para a recebimento de bolsa de Coordenador institucional:

- I. Ser designado pelo dirigente máximo da IES;
- II. Possuir título de doutor;
- III. Quando se tratar de IES pública, estar em efetivo exercício, ministrando disciplina em curso de licenciatura e pertencer ao quadro permanente da IES como docente;
- IV. Quando se tratar de IES privada, estar em efetivo exercício, ministrando disciplina em curso de licenciatura e ser contratado em regime integral ou, se parcial, com carga horária de, no mínimo, 20 (vinte) horas semanais e não ser contratado em regime horista;
- V. Possuir experiência mínima de 3 (três) anos como docente do ensino superior em curso de licenciatura;



VI. Possuir experiência na formação de professores, comprovada por pelo menos dois dos seguintes critérios:

- a) Docência de disciplina de estágio curricular em curso de licenciatura;
- b) Docência em curso de formação continuada para professores da educação básica;
- c) Atuação como formador, tutor ou coordenador em programa ou projetos institucionais de formação de professores da educação básica;
- d) Coordenação de curso de licenciatura;
- e) Docência ou gestão pedagógica na educação básica;
- f) Produção acadêmica na área de formação de professores da educação básica na forma livros, ou capítulos de livros com ISBN e artigos publicados em periódico com *Qualis* A, B ou C, obtidos na última avaliação. Será considerada a publicação de pelo menos dois produtos nos últimos cinco anos.

VII. Não ocupar o cargo de reitor, vice-reitor, presidente, vice-presidente, pró-reitor ou cargo equivalente;

VIII. Firmar termo de compromisso.

6.3 São requisitos mínimos para a recebimento de bolsa de docente orientador:

I. Possuir, no mínimo, o título de mestre;

II. Ter formação na área do subprojeto, em nível de graduação ou pós-graduação;

III. Quando se tratar de IES pública, estar em efetivo exercício, ministrando disciplina em curso de licenciatura e pertencer ao quadro permanente da IES como docente;

IV. Quando se tratar de IES privada, estar em efetivo exercício ministrando disciplina em curso de licenciatura e ser contratado em regime integral ou, se parcial, com carga horária de, no mínimo, 20 (vinte) horas semanais e não ser contratado em regime horista;

V. Possuir experiência mínima de 3 (três) anos como docente do ensino superior em curso de licenciatura;

VI. Possuir experiência na formação de professores, comprovada por pelo menos dois dos seguintes critérios:

- a) Docência de disciplina de estágio curricular em curso de licenciatura;
- b) Docência em curso de formação continuada para professores da educação básica;
- c) Atuação como formador, tutor ou coordenador em programa ou projetos institucionais de formação de professores da educação básica;
- d) Coordenação de curso de licenciatura;
- e) Docência ou gestão pedagógica na educação básica;
- f) Produção acadêmica na área de formação de professores da educação básica na forma livros, ou capítulos de livros com ISBN e artigos publicados em periódico com *Qualis* A, B ou C, obtidos na última avaliação. Será considerada a publicação de pelo menos dois produtos nos últimos cinco anos.

VII. Não ocupar o cargo de reitor, vice-reitor, presidente, vice-presidente, pró-reitor ou cargo equivalente;

VIII. Firmar termo de compromisso.



6.4 Para efeito das experiências indicadas nas alíneas "a", "b", "c", "d" e "e" do inciso VI dos itens 6.2 e 6.3, será considerado o tempo mínimo de um ano para cada critério.

6.5 São requisitos mínimos para a recebimento de bolsa de preceptor:

- I. Ser aprovado no processo seletivo do Programa realizado pela IES.
- II. Ser licenciado na área/disciplina do residente que irá acompanhar;
- III. Possuir experiência mínima de 2 (dois) anos no magistério na educação básica;
- IV. Ser professor na escola participante e ministrar a disciplina na área do subprojeto.
- V. Declarar que possui disponibilidade de tempo necessário para realizar as atividades previstas para sua atuação no projeto;
- VI. Firmar termo de compromisso.

6.6 Para todas as modalidades é obrigatório cadastrar e manter atualizado currículo na Plataforma Freire, disponível no endereço eletrônico <http://freire2.capes.gov.br>, que será utilizado para fins de comprovação dos requisitos para concessão das bolsas.

6.7 A IES, a seu critério, poderá estabelecer requisitos adicionais para a seleção e indicação dos bolsistas de que trata o presente edital.

7. DO CRONOGRAMA DE ATIVIDADES DO EDITAL

Atividade	Data
Lançamento do edital	01/03/2018
Inserção do currículo do coordenador institucional e docentes orientadores na Plataforma Freire	07/03/2018 a 16/04/2018
Cadastramento da proposta no SiCapes	27/03/2018 até as 18h do dia 16/04/2018 (horário oficial de Brasília)
Divulgação do resultado preliminar da primeira e segunda etapas	25/04/2018
Prazo recursal	26/04/2018 a 07/05/2018
Resultado final das primeira e segunda etapa de seleção	14/05/2018
Manifestação de interesse por parte das redes de ensino em participar do Programa de Residência Pedagógica	26/04/2018 até as 23h59 do dia 24/05/2018 (horário oficial de Brasília)
Publicação das escolas que manifestaram interesse	25/05/2018
Terceira etapa de seleção: Envio do Projeto Institucional de Residência Pedagógica pelas IES	28/05/2018 a até as 18h do dia 09/07/2018 (horário oficial de Brasília)
Resultado da análise do Projeto Institucional	26/07/2018
Início do projeto	A partir de 01/08/2018



8. DA PROPOSTA

8.1 A proposta apresentada ao presente edital tem caráter institucional e cada IES poderá submeter uma única proposta, mesmo que contemple mais de um curso de licenciatura ou que seja uma IES multicampi.

8.2 A proposta será preenchida no SiCapes, disponível no link <http://sicapes.capes.gov.br> e conterá as informações necessárias para o processo de classificação e seleção das IES proponentes.

8.3 A proposta deve ser enviada à Capes pelo Pró-Reitor de graduação ou autoridade equivalente, no prazo indicado no cronograma do edital.

8.4 A proposta deverá conter as seguintes informações

I. Dados da instituição;

II. Título do Projeto;

III. Relação de subprojetos, contendo as seguintes informações por subprojeto:

a) Nome do componente curricular, conforme item 4.2 deste edital;

b) UF/Município do curso;

c) Informar todos os municípios nos quais a IES pretende articular-se para realizar a residência pedagógica;

d) Relação de docentes orientadores e número de mensalidades a serem concedidas a cada beneficiário;

e) Quantidade de residentes com bolsa;

f) Quantidade de residentes sem bolsa.

8.5 Deverão ser incluídos no sistema os documentos comprobatórios dos requisitos elencados no inciso II dos itens 4.3 e 4.3.1.

8.6 Para efeito de comprovação dos itens de avaliação do indicador 1 do barema constante no anexo I, a IES deverá realizar *upload* dos documentos.

8.7 O coordenador institucional e os docentes orientadores informados na proposta institucional deverão concluir o cadastramento do currículo na Plataforma Freire, disponível no link <http://freire2.capes.gov.br>, antes do registro da proposta no SiCapes para efeito de avaliação quanto ao indicador 4 do barema constante no anexo I.

8.7.1 Após o registro da proposta no SiCapes, caso haja alterações no currículo do coordenador institucional e do docente orientador na Plataforma Freire, a IES deverá excluir e reincluir no SiCapes, o CPF desses participantes, para que tais alterações possam ser contabilizadas na pontuação da IES.

8.7.2 Propostas incompletas ou preenchidas inadequadamente serão desclassificadas.

8.8 Todos os documentos e arquivos para *upload* no SiCapes deverão ter formato PDF e não exceder a 5MB.

9. DO PROJETO INSTITUCIONAL E SUAS CARACTERÍSTICAS

9.1 O Projeto Institucional deverá ser apresentado à Capes na data estabelecida no Cronograma constante no item 7 e a não apresentação implica a desclassificação da IES.

9.2 Os referenciais para a elaboração do projeto institucional e de seus subprojetos encontram-se especificados no Anexo III do presente edital.

9.3 O Projeto Institucional de Residência Pedagógica será constituído por subprojetos, os quais correspondem aos cursos de licenciatura especificados no item 4.2.



9.3.1 Cada núcleo de residência conterá um docente orientador, 3 preceptores e o mínimo de 24 e o máximo de 30 residentes, sendo admitido participantes com e sem bolsa.

9.3.2 Para cada núcleo de subprojeto aprovado no Projeto Institucional será concedido 24 cotas de bolsa na modalidade de residente, devendo a IES, a título de contrapartida, incluir até 6 discentes sem bolsa.

9.3.3 Será admitida a participação de mais de um docente orientador por núcleo de residência nos casos em que a IES optar pelo fracionamento da cota de bolsa nessa modalidade, desde que previsto no projeto institucional e que os beneficiários se comprometam a realizar o acompanhamento dos residentes sob sua orientação durante toda a vigência do projeto.

9.3.4 Cada Preceptor deverá acompanhar o mínimo de 8 e o máximo de 10 residentes bolsistas ou não bolsistas.

9.4 O Projeto Institucional de Residência Pedagógica deverá ser coordenado e executado de forma orgânica e interativa com as redes de ensino, articulando os subprojetos com os projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura da IES e das escolas-campo.

9.4.1 Quando a IES tiver somente um subprojeto com apenas um núcleo de residência, o docente orientador deverá assumir a coordenação institucional da Residência Pedagógica e receberá a bolsa de maior valor, desde que atenda aos pré-requisitos dessa modalidade de bolsa.

9.5 O Projeto Institucional de Residência Pedagógica deverá ser apresentado exclusivamente por meio de sistema eletrônico definido pela Capes, devendo ser elaborado pelo coordenador institucional em conjunto com os docentes orientadores e com a instância responsável pelo estágio supervisionado na IES, se houver.

9.6 O Projeto Institucional conterá:

I. Introdução:

- a) Nome do coordenador institucional;
- b) Informar como os subprojetos se articulam com o projeto institucional;
- c) Indicar como o projeto de residência auxiliará no aperfeiçoamento do estágio curricular supervisionado dos cursos de licenciatura da IES;
- d) Objetivos geral e específicos do Projeto Institucional;
- e) Os resultados esperados;
- f) Os indicadores e a forma de avaliação do projeto institucional.
- g) Informar as atividades contidas no projeto institucional que poderão propiciar melhorias na escola-campo e que serão consideradas como contrapartida da IES à rede de ensino.

II. Projeto do curso de formação de preceptores:

- a) Demonstrar alinhamento com as expectativas das redes de ensino; com a avaliação que os professores das escolas-campo fazem de sua própria formação inicial e de suas expectativas e sugestões para a formação prática de professores; aderência às orientações formativas e pedagógicas;
- b) Informar a carga horária, a modalidade do curso, a proposta preliminar do plano de ambientação dos residentes na escola e na sala de aula, e a forma de preparação do aluno para a residência e para a organização e execução da intervenção pedagógica.

III. Subprojetos (os itens abaixo devem ser informados para cada subprojeto):

- a) Subprojeto: nome do curso;



- b) Objetivos do subprojeto
- c) UF/Município do *campus*;
- d) Relação das escolas-campo;
- e) Quantidade de núcleos de residência;
- f) Nome e CPF do(s) docente(s) orientador(es), dos preceptores e dos residentes de cada núcleo, indicando a quantidade de mensalidades que cada um irá receber, no caso de fracionamento das cotas de bolsa;
- g) Caracterização da realidade educacional na qual as escolas-campo do subprojeto estão inseridas, incluindo as expectativas e sugestões dos dirigentes das redes de ensino ao qual pertencem essas escolas; percepção de como esses gestores podem contribuir para o desenvolvimento da residência pedagógica, enquanto estratégia para aperfeiçoar a prática na formação inicial dos professores da educação básica;
- h) Breve descrição do Plano de Atividades do Residente contendo a dinâmica do acompanhamento pelo docente orientador e pelo preceptor e, compreender minimamente, a descrição das atividades, a forma de registro dessas atividades pelo residente, bem como avaliação e a socialização dos resultados;
- i) Cronograma de execução do subprojeto, contendo inclusive o período do curso de formação e da residência pedagógica nos termos do item

9.7 A relação das escolas-campo será disponibilizada na Plataforma Freire na data informada no edital.

9.8 O Plano de Atividades da Residência de que trata o item 9.6, alínea III, letra "h" deverá ser elaborado por cada residente, em conjunto com seu orientador e preceptor e conterá o detalhamento das atividades a serem desenvolvidas, observando os referenciais constantes no anexo III do presente edital.

9.8.1 O residente deverá desenvolver a residência pedagógica em apenas uma escola, exceto quando o residente pertencer a curso de licenciatura que o habilite para diferentes etapas e nos casos em que não seja possível alocar a residência em escola-campo que possua todas as etapas correspondentes à habilitação.

9.8.1.1 Na exceção indicada no item 9.8.1, o residente deverá elaborar um plano de atividade para cada escola-campo, destinando equitativamente carga horária para cada uma das atividades estabelecidas no item 2.2.1.1.

9.8.2 O curso de formação de que trata a alínea II do item 9.6 poderá, a critério da IES, ser oferecido na modalidade a distância e seu conteúdo disponibilizado em rede nacional.

9.8.3 A IES deverá emitir certificado aos preceptores que concluírem o curso de formação de que trata a alínea II do item 9.6.

9.8.4 A IES deverá emitir certificado aos residentes que concluírem a carga horária integral da residência pedagógica.

9.9 Todos os participantes indicados no Projeto institucional deverão cadastrar currículo na Plataforma Freire, disponível no link <http://freire2.capes.gov.br>.

9.10 O Projeto Institucional de Residência Pedagógica será avaliado na terceira etapa do edital quanto à aderência aos referenciais contidos no Anexo III, sendo facultado à Capes solicitar sua adequação, quando necessário.

10. DO PROCESSO DE SELEÇÃO

10.1 Serão selecionadas até 350 IES para serem contempladas com o fomento previsto neste edital.



10.2 O processo de seleção consiste em verificar:

I. Se a IES atende aos requisitos de participação no edital;

II. A avaliação da IES quanto: à institucionalização da formação de professores e da articulação da IES com as redes de ensino, ao esforço de inclusão de maior número de licenciandos no Programa de Residência e de expansão territorial dos subprojetos, à experiência e qualificação da equipe docente da IES na formação de professores e à participação em programas do MEC de inovação e modernização das licenciaturas, desenvolvidos em articulação com as redes de ensino, e

III. A aderência do Projeto Institucional aos objetivos do presente edital.

10.3 O processo de seleção ocorrerá em três etapas.

10.3.1 A primeira etapa verifica se os requisitos da IES e do curso foram atendidos conforme especificado no item 4 do edital;

10.3.2 A segunda etapa corresponde à classificação e habilitação das IES e consiste em:

I. Realizar a classificação geral das IES em ordem decrescente dos pontos obtidos no barema do Anexo I;

a) No caso de empate entre IES, será utilizada, nessa ordem de prioridade, a nota obtida nos indicadores 1, 2, 3, 4 e 5 do barema apresentado no Anexo I.

II. Habilitar as 350 primeiras IES da classificação geral;

III. Reclassificar as 350 IES habilitadas por região/UF obedecendo o *ranking* da classificação geral;

IV. Após a reclassificação estabelecida no inciso III, sendo verificadas as seguintes situações:

a) Para UF sem nenhuma IES habilitada dentre as 350, buscar-se-á no *ranking* da classificação geral até 3 instituições, que será o limite total de IES para a Unidade Federativa nessa situação. Para estes casos, aplicar-se-á o disposto no inciso V;

b) Para UF com número de IES habilitada igual ou superior a 1 e inferior a 3, serão adotados os seguintes procedimentos:

i. Todas as IES habilitadas receberão a integralidade das cotas solicitadas, desde que o somatório dessas cotas não ultrapasse o quantitativo de bolsas destinadas à UF. Se ultrapassar, aplicar-se-á o disposto na letra "b" do inciso V.

ii. Atendidas as IES habilitadas e havendo 24 ou mais cotas remanescentes, essas serão distribuídas entre as instituições não habilitadas da UF, que forem identificadas no *ranking* geral de classificação para compor o limite total de até 3 IES da Unidade Federativa. Para número de cotas remanescentes inferior a 24, aplicar-se-á o disposto nos itens i e ii da letra "c" do inciso V.

V. A distribuição das cotas de bolsa na modalidade de residência para cada IES será realizada observando-se as seguintes situações:

a) As IES que solicitarem entre 24 e 30 cotas de bolsas terão garantida a concessão de 24 cotas de bolsa na modalidade residente e não participarão da distribuição especificada no *caput* do inciso;

b) Quando o total de cotas solicitado pelas IES da UF for superior à cota disponibilizada para a Unidade Federativa, aplicar-se-á a seguinte fórmula:



$$Cotas da IES = \frac{(Cotas Solicitadas pela IES)}{(\sum Cotas Solicitadas na UF - (24 * N))} * (Cotas da UF - (24 * N))$$

Onde:

- Cotas da IES – total de cotas de bolsa na modalidade de residente autorizadas para a IES;
- Cotas solicitadas pela IES – cotas de bolsa na modalidade de residente solicitadas pela IES;
- Cotas solicitadas na UF – cotas de bolsa na modalidade de residente solicitada por todas as -IES da UF;
- Cota da UF – Total de cotas disponibilizadas para a UF conforme anexo II;
- N- Total de IES habilitadas na UF que solicitaram entre 24 e 30 cotas de bolsas residentes.

i. Quando o resultado da fórmula não for um número inteiro, este será arredondado para baixo e as cotas remanescentes serão concedidas à IES melhor classificada na UF que sofreu redução de cota solicitada.

c) Quando o número de cotas de bolsa solicitado pelas IES da Unidade Federativa for inferior ao número de cotas para ela disponibilizado, apurar-se-á o número de cotas remanescentes e far-se-á a redistribuição da seguinte forma:

i. Concessão das cotas para a IES melhor classificada no *ranking* da região que não tenha tido atendimento integral de sua solicitação;

ii. Atendidas todas as IES da região e ainda havendo cotas remanescentes, estas serão concedidas à instituição melhor classificada no ranking geral, cuja solicitação de cotas não tenha sido atendida integralmente.

10.3.2.1 Somente as IES habilitadas na segunda etapa poderão enviar projeto institucional de residência pedagógica, nos termos do item 9, à Capes.

10.3.3 A terceira etapa, corresponde:

I. À análise do Projeto Institucional quanto à sua aderência às orientações contidas no presente edital e nos referenciais elencados no anexo III;

II. À análise de cada subprojeto quanto à aderência ao Projeto Institucional e às orientações contidas no presente edital e nos referenciais elencados no anexo III;

10.4 Após o processo de análise da terceira etapa, o Projeto Institucional ou o subprojeto que tiver recomendação de ajustes e não atender à solicitação da Capes será desclassificado.

11. DIVULGAÇÃO DE RESULTADOS

11.1 O resultado será submetido à homologação da Presidência da Capes e divulgado na sua página eletrônica.

12. DO PRAZO DE RECURSO

12.1 A partir da data de divulgação, a IES terá o prazo de 05 dias para encaminhar recurso, caso julgue pertinente.



12.2 O recurso deverá ser enviado à Capes pelo Pró-reitor de graduação ou autoridade equivalente, por meio de ofício.

13. DISPOSIÇÕES FINAIS

13.1 À Capes se resguarda o direito de, a qualquer momento, solicitar informações ou documentos adicionais que julgar necessário.

13.2 A Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica resolverá os casos omissos e as situações não previstas no presente edital.

13.3 A qualquer tempo, o presente edital poderá ser anulado, ou revogado por motivo de interesse público, no todo ou em parte, sem que isso implique o direito a indenização ou reclamação de qualquer natureza.

13.4 Poderá haver o cancelamento, pela Capes, da concessão do fomento de que trata o presente edital durante a execução do projeto, por ocorrência de fato cuja gravidade o justifique, sem prejuízo de outras providências cabíveis.

13.5 Serão consideradas de domínio público as informações geradas nos projetos financiados no âmbito deste edital.

13.6 Os proponentes sujeitar-se-ão às disposições da legislação pertinente, no que diz respeito à concessão e pagamento das bolsas financiadas por meio do instrumento formalizado entre a Capes e a IES.

13.7 O presente edital regula-se pelos preceitos de direito público, pelas normas baixadas pela Capes e demais legislações pertinentes, em especial, pelas disposições da Lei nº 13.473, de 08 de agosto de 2017; da Lei nº 8.666, de 21 de junho de 1993; da Lei nº 9.784, de 29 de janeiro de 1999; e pelas normas internas da Capes.

13.8 Fica estabelecido o foro da cidade de Brasília-DF para dirimir eventuais questões oriundas da execução do presente edital.

ABÍLIO A. BAETA NEVES
Presidente da Capes



ANEXO I

BAREMA

O Barema é constituído dos indicadores 1 a 5 abaixo relacionados e o resultado final será a soma da pontuação máxima obtida em cada indicador. A pontuação máxima do barema é de 600 pontos.

Indicador 1: esforço institucional para a inclusão de maior número de licenciandos no Programa de Residência Pedagógica

ITEM AVALIADO	PONTUAÇÃO	FORMA DE AFERIR
a) Participação de docente orientador sem bolsa $\text{Contrap. doc.} = \frac{\text{N}^\circ \text{ de doc. sem bolsa}}{\text{N}^\circ \text{ de doc. com bolsa}} \times 100(\%)$	<ul style="list-style-type: none"> • 0 % = 0 pontos • > 0% e < 20%= 10 pontos • ≥ 20% e < 40%= 20 pontos • ≥ 40% e < 60%= 30 pontos • ≥ 60% e < 80%= 40 pontos • ≥ 80% e ≤ 100%= 50 pontos 	Dados informados na Proposta Institucional
b) Vagas para residente sem bolsa $\text{Contrap. resid.} = \frac{\text{N}^\circ \text{ de resid. sem bolsa}}{\text{N}^\circ \text{ de resid. com bolsa}} \times 100(\%)$	<ul style="list-style-type: none"> • 0 % = 0 pontos • > 0% e < 20%= 30 pontos • ≥ 20% e < 40%= 60 pontos • ≥ 40% e < 60%= 90 pontos • ≥ 60% e < 80%= 120 pontos • ≥ 80% e ≤ 100%= 150 pontos 	
PONTUAÇÃO MÁXIMA DO INDICADOR	200	

Indicador 2: Institucionalização da formação de professores e da articulação da IES com as redes de ensino

ITEM AVALIADO	PONTUAÇÃO		FORMA DE AFERIR
	SIM	NÃO	
a) Possui colegiado instituído para promover a articulação dos cursos de licenciatura e/ou dos programas e outras ações de formação de professores na IES?	10	0	Upload do ato administrativo (Portaria, resolução, etc)
b) Caso possua colegiado, há representantes das redes de ensino?	20	0	
c) A IES possui convênio, acordo, termo cooperação com estado ou município para o desenvolvimento de estágio supervisionado?	40	0	
d) A IES institucionalizou programas ou iniciativas próprias de iniciação à docência nos últimos 10 anos, incluindo bolsas ou outras iniciativas de participação de discentes em atividades de prática nas escolas de educação básica?	30	0	
PONTUAÇÃO MÁXIMA DO INDICADOR	100	0	



Indicador 3: esforço de expansão territorial dos subprojetos

ITEM AVALIADO	PONTUAÇÃO	FORMA DE AFERIR
<p>a) Verifica o percentual de subprojetos realizados fora do município onde a IES tem sede ou campi</p> $\text{Expansão territorial} = \frac{MP - ML}{ML} \times 100$ <p>Onde:</p> <p>MP: municípios informados na proposta ML: municípios nos quais a IES tem os cursos de licenciatura do subprojeto</p>	<ul style="list-style-type: none"> Expansão territorial $\leq 0 \Rightarrow 0$ pontos Expansão territorial $> 0 \Rightarrow$ considerar até o limite de 100 pontos 	Dados informados na proposta institucional
PONTUAÇÃO MÁXIMA DO INDICADOR	100	

Indicador 4: experiência e qualificação da equipe docente da IES na formação de professores

ITEM AVALIADO	CRITÉRIO	PONTUAÇÃO	PONTUAÇÃO MÁXIMA	FORMA DE AFERIR	
Atuação na licenciatura	Docente de disciplina de estágio curricular supervisionado (período de 8 meses)	2	20	Currículo Freixe	
	Orientação de trabalho de conclusão de curso (orientações concluídas)	0,1	6		
	Coordenação de curso (período de 12 meses)	1	4		
	Atuação em curso de licenciatura (período de 8 meses, excetuando-se período da docência em disciplina de estágio curricular)	0,6	3		
Total atuação na licenciatura			33		
Atuação na educação básica	Experiência como docente da educação básica (período de 12 meses)	2	20		
Total atuação na educação básica			20		
Atuação na formação continuada e na pós-graduação na área de formação de professores	Orientação de tese de doutorado (trabalho orientado ou concluído)	0,7	7		
	Curso de formação continuada e <i>lato sensu</i> para professores da educação básica (período de 20 horas ministrado ou disciplina ministrada em curso de especialização)	0,3	6		
	Orientação de dissertação de mestrado (trabalho orientado em andamento ou concluído)	0,4	4		
	Orientação de monografia de especialização (trabalho orientado em andamento ou concluído)	0,2	2		
Total atuação na formação continuada e na pós-graduação			19		
Atuação em programas/projetos de formação de professores	Atuação em programa/projeto de formação de professores (período de 12 meses)	1	10		
Total atuação em programas/projetos			10		
Produção na área de formação de professores	Publicação de artigo em periódico científico Qualis A, B ou C (contagem por artigo publicado)	0,6	6		
	Publicação de livro (contagem por livro publicado com ISBN)	0,4	2		
	Publicação de capítulo de livro (contagem por capítulo publicado em livro com ISBN)	0,2	2		
Total produção na área			10		
Maior titulação (será pontuada somente a maior titulação obtida)	Doutorado	8	8		
	Mestrado	4	4		
PONTUAÇÃO MÁXIMA DO INDICADOR			100		



Indicador 5: experiência quanto à participação em programas do MEC de inovação e modernização das licenciaturas, desenvolvidos em articulação com as redes de ensino

ITEM AVALIADO	PROGRAMAS	PONTUAÇÃO		FORMA DE AFERIR
		SIM	NÃO	
a) IES participou ou participa de programas de formação de professores da Capes?	Life	5	0	Informado no SiCapes e verificado nas bases de dados da Capes
	Pibid	30	0	
	Parfor	20	0	
	Prodocência	10	0	
	Pnaic	20	0	
	Mestrados profissionais em rede para professores da educação básica	10	0	
	Outros	5	0	
	PONTUAÇÃO MÁXIMA DO INDICADOR	100	0	



ANEXO II
TABELA DE DISTRIBUIÇÃO DE COTAS DE BOLSAS NA MODALIDADE DE
RESIDENTE POR REGIÃO/UF

A distribuição das cotas de bolsa foi definida tendo como referência a quantidade de cotas de bolsas na modalidade de iniciação à docência do Pibid concedidas por UF. O total de cotas por Unidade Federativa foi estabelecido visando preservar os quantitativos existentes em cada UF e utilizando as cotas sobressalentes para promover a equidade regional na distribuição das bolsas de residente.

REGIÃO	UNIDADE DA FEDERAÇÃO	QUANTIDADE DE COTAS DE BOLSAS NA MODALIDADE DE RESIDENTE
Centro-Oeste	Distrito Federal	345
	Goiás	1.820
	Mato Grosso	1.171
	Mato Grosso do Sul	1.509
TOTAL CENTRO-OESTE		4.845
Nordeste	Alagoas	959
	Bahia	3.654
	Ceará	2.059
	Maranhão	928
	Paraná	991
	Pernambuco	1.872
	Piauí	1.943
	Rio Grande do Norte	1.335
	Sergipe	858
TOTAL NORDESTE		14.599
Norte	Acre	619
	Amapá	152
	Amazonas	1.703
	Pará	1.071
	Rondônia	417
	Roraima	592
	Tocantins	564
TOTAL NORTE		5.138
Sudeste	Espírito Santo	728
	Minas Gerais	4.792
	Rio de Janeiro	1.840
	São Paulo	4.379
TOTAL SUDESTE		11.739
Sul	Paraná	3.211
	Rio Grande do Sul	3.494
	Santa Catarina	1.974
TOTAL SUL		8.679
TOTAL GERAL		45.000



ANEXO III

REFERENCIAIS PARA A ELABORAÇÃO DO PROJETO INSTITUCIONAL DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

O Programa de Residência Pedagógica é uma ação implementada pela Capes para atender aos objetivos da Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica do Ministério da Educação. Visa fomentar projetos inovadores que estimulem a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica. Nesse sentido, o referencial aqui apresentado visa orientar as IES na elaboração do Projeto Institucional de Residência Pedagógica no âmbito do presente edital.

1. O Programa de Residência Pedagógica

1.1 O Programa de Residência Pedagógica visa aperfeiçoar o estágio curricular supervisionado nos cursos de licenciatura, por meio do fomento a projetos organizados com as seguintes concepções e diretrizes:

- a) Ser elaborado e acompanhado de forma coletiva, com a contribuição de equipes docentes de diferentes cursos de licenciatura das IES;
- b) Ser elaborado e organizado com base em estudo prévio e à posteriori sobre as expectativas e necessidades das redes de ensino, tanto do ponto de vista dos dirigentes quanto dos profissionais do magistério, visando aproximar interesses, metodologias, didáticas e apoio técnico-profissional no desenvolvimento do Projeto Institucional;
- c) Organizar a residência pedagógica como projeto piloto de experimentação planejado, testado e desenvolvido em articulação e com o apoio técnico e profissional das redes de ensino e avaliado coletivamente por todos os participantes do Projeto Institucional;
- d) Ser avaliado coletivamente, devendo o resultado ser utilizado para aperfeiçoar o estágio curricular supervisionado da IES e, se possível, a prática docente nas escolas-campo.

2. O Projeto Institucional de Residência Pedagógica

2.1 O Projeto Institucional de Residência Pedagógica terá duração de 18 meses, distribuídos da seguinte forma:

- a) 2 meses para o curso de formação de preceptores e preparação dos alunos para o início das atividades da residência pedagógica;
- b) 4 meses de orientação conjunta (docente orientador/preceptor) com ambientação do residente na escola e elaboração do Plano de Atividade do residente, devendo o residente cumprir o mínimo de 60 horas na escola-campo;
- c) 10 meses para a realização de 320 horas de imersão na escola, sendo no mínimo 100 horas destinadas à regência de classe, que incluirá o planejamento e execução de pelo menos uma intervenção pedagógica específica, da gestão da sala de aula, planejamento e execução de atividades, planos de aulas, sequências didáticas, projetos de ensino e atividades de avaliação da aprendizagem dos alunos; e



d) 2 meses para a elaboração do relatório final, avaliação e socialização dos resultados.

2.1.1 Com a finalidade de orientar a elaboração do cronograma institucional do Projeto

SUGESTÃO DE CRONOGRAMA																			
2018				2019											2020		Total		
Ago	Set	Out	Nov	Dez	Jan	Fev	Mar	Abr	Mai	Jun	Jul	Ago	Set	Out	Nov	Dez		Jan	
RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA																			
Preparação do aluno para participação no programa		60 horas na escola				320 horas											20 horas	40 horas	440 horas
Formação do supervisor		Orientação conjunta (coordenador/supervisor) ambientação do residente na escola e preparação do Plano de Atividade da Residência				Imersão na escola contendo o mínimo de 100 horas de regência de classe											Relatório final	Avaliação e socialização	

Institucional de Residência Pedagógica, apresenta-se a seguir uma sugestão de calendário.

3. A residência pedagógica

3.1 A residência pedagógica consiste na imersão planejada e sistemática do aluno de licenciatura em ambiente escolar visando à vivência e experimentação de situações concretas do cotidiano escolar e da sala de aula que depois servirão de objeto de reflexão sobre a articulação entre teoria e prática. Durante e após a imersão o residente deve ser estimulado a refletir e avaliar sobre sua prática e relação com a profissionalização do docente escolar, para registro em relatório e contribuir para a avaliação de socialização de sua experiência como residente. Esse material deverá ser utilizado pela IES para inovar o estágio curricular de seus cursos de licenciatura.

3.1.1 A residência pedagógica não deve ser confundida com a Prática como Componente Curricular (PCC), todavia sua articulação com esse componente é essencial para formação do licenciando e deve ser demonstrada no Projeto Institucional de Residência Pedagógica.

3.1.2 São características essenciais da residência pedagógica:

- a) Possuir carga horária de 440 horas implementada durante o ano letivo escolar;
- b) Ser realizada preferencialmente numa mesma escola e em dias consecutivos, acompanhada por um mesmo professor da escola, denominado preceptor, com formação e experiência na etapa ou componente curricular da habilitação do residente. Ser orientada por um docente da IES, denominado docente orientador, que atua no curso de licenciatura no qual o residente está matriculado.
- c) Conduzir o residente a buscar o conhecimento do contexto e cultura da escola, das inter-relações do espaço social escolar, o que compreende conhecer os alunos e relações entre eles, bem como suas condições familiares e outros aspectos considerados relevantes;



d) Experimentar técnicas de ensino, didáticas e metodologias com observação do trabalho em sala de aula do professor preceptor;

e) Oportunizar que o discente vivencie e pratique a regência de classe, com intervenção pedagógica planejada conjuntamente pelo docente orientador do curso de formação, pelo preceptor da escola e outros participantes da escola que se considere importante, além da gestão do cotidiano da sala de aula, planejamento e execução de atividades, planos de aula, sequências didáticas, projetos de ensino e atividades de avaliação da aprendizagem dos alunos;

f) Compreender os processos de gestão do sistema de ensino, da escola e da sala de aula.

g) Realizar encontros presenciais entre o grupo de residentes e os docentes preceptores do curso, para o desenvolvimento de atividades que decorram das demandas da residência e que voltam ao âmbito acadêmico para análise na perspectiva das disciplinas do curso de formação;

h) Orientar e manter grupos de residentes para compartilhar experiências com discentes não residentes, visando criar uma rede de aprendizagem colaborativa nos cursos de licenciatura da IES.

3.1.3 Para a organização didática e pedagógica da residência, deverá ser apresentado no projeto:

a) Como a residência pedagógica se articula com as diferentes disciplinas da estrutura curricular dos cursos de licenciatura;

b) As competências e habilidades que serão requeridas do residente e avaliadas após a conclusão da residência;

c) A forma de registro das atividades e metodologia de acompanhamento e avaliação do Plano de Atividades, que cada residente deverá elaborar;

d) O escopo de avaliação do programa como um todo.

3.1.4 Abordagens e ações obrigatórias:

a) A apropriação analítica e crítica da BNCC nos seus princípios e fundamentos;

b) No escopo da BNCC o projeto deverá priorizar o domínio do conhecimento pedagógico do conteúdo curricular ou o conhecimento das ações pedagógicas que permitem transformar os objetos de estudo em objetos de ensino e aprendizagem;

c) Atividades que envolvam as competências, os conteúdos das áreas e dos componentes, unidades temáticas e objetos de estudo previstos na BNCC, criando e executando sequências didáticas, planos de aula, avaliações e outras ações pedagógicas de ensino e aprendizagem;

d) A regência da sala de aula deverá ser acompanhada pelo preceptor utilizando a observação e registro de resultados, acontecimentos, comportamentos, entre outros fatos, para posterior discussão, análise e compreensão dos aspectos formativos em conjunto com o residente e seu docente orientador;



e)A elaboração de relatórios, instrumentos de pesquisa, roteiros e outras atividades oriundas da experiência do residente;

f)A participação na avaliação de todos os envolvidos – o próprio residente, o docente orientador da IES e o preceptor;

g)Incluir no projeto institucional atividades que propiciem melhorias à escola-campo, as quais deverão ser indicadas como contrapartida da IES as redes de ensino.

ANEXO V – EDITAL CAPES Nº 6/2018 – Residência Pedagógica – Retificação II



**EDITAL CAPES nº 06/2018
PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA
RETIFICADO**

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

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

1. DO OBJETO

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

2. DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

2.1O Programa de Residência Pedagógica visa:

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

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

III. Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores.

IV. Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

2.2 Das definições

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

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



intervenção pedagógica; e 60 horas destinadas à elaboração de relatório final, avaliação e socialização de atividades.

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

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

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

2.2.5 Para fins deste edital:

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

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

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

2.3 Do regime de colaboração

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

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

2.3.1.2 A participação das escolas e instituições da rede federal de ensino que ofertam educação básica será efetivada por meio de Termo de Adesão ao ACT, firmado por seu dirigente máximo.

2.3.2 Para efetivar a colaboração, deverá ser organizado o Comitê de Articulação da Formação Docente na Unidade Federativa.

2.3.3 O Comitê de Articulação da Formação Docente de cada Unidade Federativa será responsável pela articulação, acompanhamento e avaliação dos projetos de residência pedagógica desenvolvidos no âmbito de suas redes.

3. DOS RECURSOS ORÇAMENTÁRIOS

3.1.1 O recurso destinado ao presente edital será consignado no orçamento da Capes para o exercício de 2018, na Ação 0000 – Concessão de Bolsas de Apoio à Educação Básica, de acordo com o limite orçamentário fixado para o Programa.

3.1.2 Nos exercícios subsequentes, os recursos correrão à conta dos respectivos orçamentos e sua implementação condicionada à existência de dotação orçamentária para o Programa, nos termos da legislação aplicável à matéria.

4. DAS INSTITUIÇÕES PROPONENTES

4.1 Poderão submeter proposta ao presente Edital, as IES:

I. públicas;

II. privadas sem fins lucrativos;



III. IES privadas com fins lucrativos que possuem cursos de licenciatura participantes do Prouni.

4.2 Poderão integrar os projetos institucionais de residência pedagógica os cursos de licenciatura que habilitarem egressos para os seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Língua Inglesa, Língua Espanhola, Matemática, Ciências, Física, Química, Biologia, Geografia, História, Informática, Sociologia e Filosofia, e ainda, os cursos de Pedagogia, Licenciatura Intercultural Indígena e Licenciatura em Educação do Campo.

4.3 São requisitos para a participação das IES:

I. Quando tratar-se de Instituição Federal de Ensino Superior (IFES) e de IES privada - estar credenciada no Sistema de Regulação do Ensino Superior e-MEC e isenta de processo de supervisão, e apresentar, **quando avaliada**, Conceito Institucional (CI) ou Índice Geral de Curso (IGC) igual ou superior a 3;

II. Quando tratar-se de IES estaduais e municipais **que não aderiram ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) do governo federal** - apresentar ato autorizativo de funcionamento expedido pelo órgão de regulação da educação superior de sua **Unidade Federativa e, quando avaliada, o conceito institucional obtido na última avaliação;**

III. Comprometer-se em reconhecer a residência pedagógica para efeito de cumprimento do estágio curricular supervisionado.

4.3.1 São requisitos para o curso de licenciatura:

I. Quando tratar-se de Instituição Federal de Ensino Superior (IFES) e de IES privada - estar devidamente cadastrado no sistema e-MEC, **na situação "em atividade"** e possuir, **quando avaliado**, Conceito de Curso (CC) ou Conceito Preliminar de Curso (CPC) igual ou superior a 3, obtido na última avaliação.

II. **Quando tratar-se de IES estadual e municipal que não aderiram ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) do governo federal** - apresentar os atos formais que comprovem o atendimento de todas as exigências para a oferta das turmas, expedidos pelos órgãos de regulação da educação superior da Unidade Federativa ao qual pertence e, **quando avaliado**, o conceito do curso obtido na última avaliação. Somente poderão participar cursos com conceito considerado suficiente pelo sistema de avaliação ao qual pertencer a IES, obtido na última avaliação.

III. Serem oferecidos na modalidade presencial, exceto quando tratar-se de licenciatura do Sistema Universidade **Aberta** do Brasil (UAB).

5. DO FOMENTO

5.1 A IES que tiver Projeto Institucional homologado na terceira etapa de seleção será apoiada com a concessão de bolsas nas seguintes modalidades:

I. Residente: para discentes com matrícula ativa em curso de licenciatura que tenham cursado o mínimo de 50% do curso ou que estejam cursando a partir do 5º período;

II. Coordenador Institucional: para docente da IES responsável pelo projeto institucional de Residência Pedagógica;

III. Docente Orientador: para o docente que orientará o estágio dos residentes estabelecendo a relação entre teoria e prática;



IV. Preceptor: para o professor da escola de educação básica que acompanhará os residentes na escola-campo.

5.1.1 A IES deverá definir, de forma clara e objetiva no processo seletivo do residente, como o discente comprovará atender ao requisito estabelecido no item 5.1, inciso I.

5.1.2 Para recebimento de bolsas, os discentes e docentes devem atender aos requisitos estabelecidos no item 6 deste edital.

5.1.2.1 Para a IES de que trata o inciso III do item 4.1, as cotas de bolsas do Programa de Residência Pedagógica deverão ser concedidas a discentes bolsistas do Prouni. Havendo cotas remanescentes, estas poderão ser utilizadas por licenciandos não integrantes do Prouni.

5.2 Será disponibilizado um total de 45 mil cotas de bolsa na modalidade de residente.

5.3 A duração máxima das cotas de bolsas concedidas no Programa de Residência Pedagógica é de 18 meses e sua concessão será coincidente com o período de vigência do instrumento firmado entre a IES e a Capes para a formalização do fomento previsto neste edital, não sendo admitido, em qualquer hipótese, pagamento de bolsa após o encerramento dessa vigência.

5.3.1 A IES poderá, a seu critério, fracionar a cota de bolsa nas modalidades de residente, docente orientador e preceptor, desde que previsto no Projeto Institucional, para ampliar as oportunidades de participação de discentes, professores da educação básica e docentes da IES.

5.3.2 O beneficiário de cota de bolsa fracionada fica sujeito aos requisitos e obrigações deste edital, mesmo nos meses em que não receber bolsa.

5.3.3 A atuação sem bolsa nas funções de coordenação institucional, orientação e residência serão consideradas contrapartida da IES, **devendo os participantes atenderem aos requisitos estabelecidos no item 6.**

5.4 A substituição de bolsistas na modalidade de residência pedagógica somente poderá ser realizada por outro residente não bolsista do mesmo subprojeto.

5.4.1 O ingresso de residentes no projeto após o início das atividades do subprojeto deverá ser submetido à avaliação e autorização da Capes.

5.5 Os residentes que concluírem o curso de licenciatura, trancarem matrícula ou se desligarem do curso por qualquer motivo durante a execução do projeto terão a bolsa cancelada, mesmo que tenham concluído a carga horária da residência pedagógica.

6. DOS REQUISITOS DE PARTICIPAÇÃO DOS DISCENTES E DOCENTES

6.1 São requisitos mínimos para o recebimento de bolsa de residente:

I. Estar regularmente matriculado em curso de licenciatura da IES na área do subprojeto;

II. Ser aprovado em processo seletivo realizado pela IES;

III. Ter cursado o mínimo de 50% do curso ou estar cursando a partir do 5º período;

IV. Declarar ter condições de dedicar 440 horas para o desenvolvimento das atividades da residência pedagógica;

V. Firmar termo de compromisso.

6.1.1 O estudante de licenciatura que possuir vínculo empregatício ou estiver realizando estágio remunerado, poderá ser bolsista do programa de residência pedagógica, desde que não possua relação de trabalho com a IES participante ou com a escola onde desenvolverá as atividades do subprojeto.

6.1.2 A instituição participante não poderá impor restrições a estudantes que possuem vínculo empregatício, exceto no caso previsto no item 6.1.1.



6.2 São requisitos mínimos para a recebimento de bolsa de Coordenador institucional:

- I. Ser designado pelo dirigente máximo da IES;
- II. Possuir título de doutor;
- III. Quando se tratar de IES pública, estar em efetivo exercício, ministrando disciplina em curso de licenciatura e pertencer ao quadro permanente da IES como docente;
- IV. Quando se tratar de IES privada, estar em efetivo exercício, ministrando disciplina em curso de licenciatura e ser contratado em regime integral ou, se parcial, com carga horária de, no mínimo, 20 (vinte) horas semanais e não ser contratado em regime horista;
- V. Possuir experiência mínima de 3 (três) anos como docente do ensino superior em curso de licenciatura;
- VI. Possuir experiência na formação de professores, comprovada por pelo menos dois dos seguintes critérios:
 - a) Docência de disciplina de estágio curricular em curso de licenciatura;
 - b) Docência em curso de formação continuada para professores da educação básica;
 - c) Atuação como formador, tutor ou coordenador em programa ou projetos institucionais de formação de professores da educação básica;
 - d) Coordenação de curso de licenciatura;
 - e) Docência ou gestão pedagógica na educação básica;
 - f) Produção acadêmica na área de formação de professores da educação básica na forma livros, ou capítulos de livros com ISBN e artigos publicados em periódico com *Qualis* A, B ou C, obtidos na última avaliação. Será considerada a publicação de pelo menos dois produtos nos últimos cinco anos.
- VII. Não ocupar o cargo de reitor, vice-reitor, presidente, vice-presidente, pró-reitor ou cargo equivalente;
- VIII. Firmar termo de compromisso.

6.2.1 Para fins deste edital, será admitido, excepcionalmente, o título de mestre para o recebimento de bolsa de coordenador institucional, desde que o beneficiário possua os requisitos elencados nos incisos I, III, IV, V, VI, VII e VIII do item 6.2 e no caso de a IES não possuir docente doutor disponível para atuar no Programa ou com todos requisitos estabelecidos neste edital;

6.2.1.1 Para a comprovação de que trata o item 6.2.1, a IES deverá encaminhar à Capes, justificativa assinada pelo Pró-reitor para a indicação de docente com título de mestre, acompanhada da lista do corpo docente que atua nos cursos de licenciatura participantes do Projeto Institucional, do convite aos docentes que atendam integralmente aos requisitos contido no item 6.2, bem como a negativa, quando houver.

6.3 São requisitos mínimos para a recebimento de bolsa de docente orientador:

- I. Possuir, no mínimo, o título de mestre;
- II. Ter formação na área do subprojeto, em nível de graduação ou pós-graduação, exceto para os cursos de Licenciatura Intercultural Indígena e Licenciatura em Educação do Campo;
- III. Quando se tratar de IES pública, estar em efetivo exercício, ministrando disciplina em



curso de licenciatura e pertencer ao quadro permanente da IES como docente;

IV. Quando se tratar de IES privada, estar em efetivo exercício ministrando disciplina em curso de licenciatura e ser contratado em regime integral ou, se parcial, com carga horária de, no mínimo, 20 (vinte) horas semanais e não ser contratado em regime horista;

V. Possuir experiência mínima de 3 (três) anos como docente do ensino superior em curso de licenciatura;

VI. Possuir experiência na formação de professores, comprovada por pelo menos dois dos seguintes critérios:

- a) Docência de disciplina de estágio curricular em curso de licenciatura;
- b) Docência em curso de formação continuada para professores da educação básica;
- c) Atuação como formador, tutor ou coordenador em programa ou projetos institucionais de formação de professores da educação básica;
- d) Coordenação de curso de licenciatura;
- e) Docência ou gestão pedagógica na educação básica;
- f) Produção acadêmica na área de formação de professores da educação básica na forma livros, ou capítulos de livros com ISBN e artigos publicados em periódico com *Qualis* A, B ou C, obtidos na última avaliação. Será considerada a publicação de pelo menos dois produtos nos últimos cinco anos.

VII. Não ocupar o cargo de reitor, vice-reitor, presidente, vice-presidente, pró-reitor ou cargo equivalente;

VIII. Firmar termo de compromisso.

6.4 Para efeito das experiências indicadas nas alíneas "a", "b", "c" e "d" do inciso VI dos itens 6.2 e 6.3, considerar-se-á o mínimo de um ano para cada critério, nos últimos 10 anos.

6.4.1 Considerar-se-á o mínimo de um ano para efeito de comprovação da experiência indicada na alínea "e" do inciso VI dos itens 6.2 e 6.3.

6.5 São requisitos mínimos para a recebimento de bolsa de preceptor:

- I. Ser aprovado no processo seletivo do Programa realizado pela IES.
- II. Possuir licenciatura que corresponda ao componente curricular ou ao curso do subprojeto;
- III. Possuir experiência mínima de 2 (dois) anos no magistério na educação básica;
- IV. Ser professor na escola-campo e estar atuando em sala de aula em componente curricular ou na etapa correspondente à habilitação concedida pelo curso participante do subprojeto;
- V. Declarar que possui disponibilidade de tempo necessário para realizar as atividades previstas para sua atuação no projeto;
- VI. Firmar termo de compromisso.

6.6 Para todas as modalidades é obrigatório cadastrar e manter atualizado currículo na Plataforma Freire, disponível no endereço eletrônico <http://freire2.capes.gov.br>, que será utilizado para fins de comprovação dos requisitos para concessão das bolsas.



6.7 A IES, a seu critério, poderá estabelecer requisitos adicionais para a seleção e indicação dos bolsistas de que trata o presente edital.

7. DO CRONOGRAMA DE ATIVIDADES DO EDITAL

Atividade	Data
Lançamento do edital	01/03/2018
Solicitação e habilitação de senha para acesso ao SiCapes	27/03/2018 a 19/04/2018
Inserção do currículo do coordenador institucional e docentes orientadores na Plataforma Freire	07/03/2018 a 20/04/2018 (antes do cadastramento da proposta, conforme item 8.7)
Cadastramento da proposta no SiCapes	04/04/2018 até as 18h do dia 23/04/2018 (horário oficial de Brasília)
Divulgação do resultado preliminar da primeira e segunda etapas de seleção	08/05/2018
Prazo recursal	09/05/2018 a 18/05/2018
Resultado final da primeira e segunda etapas de seleção	21/05/2018
Manifestação de interesse por parte das redes de ensino em participar do Programa de Residência Pedagógica	08/05/2018 até as 18h do dia 31/05/2018 (horário oficial de Brasília)
Publicação das escolas que manifestaram interesse	1º/06/2018
Terceira etapa de seleção: Envio do Projeto Institucional de Residência Pedagógica pelas IES	04/06/2018 até as 18h do dia 09/07/2018 (horário oficial de Brasília)
Resultado da análise do Projeto Institucional	26/07/2018
Início do projeto	A partir de 01/08/2018

8. DA PROPOSTA

8.1 A proposta apresentada ao presente edital tem caráter institucional e cada IES poderá submeter uma única proposta, mesmo que contemple mais de um curso de licenciatura ou que seja uma IES multicampi.

8.2 A proposta será preenchida no SiCapes, disponível no [link http://inscricao.capes.gov.br](http://inscricao.capes.gov.br) e conterá as informações necessárias para o processo de classificação e seleção das IES proponentes.

8.3 A proposta deve ser enviada à Capes pelo Pró-Reitor de graduação ou autoridade equivalente, no prazo indicado no cronograma do edital.

8.4 A proposta deverá conter as seguintes informações

I. Dados da instituição;

II. Título do Projeto;

III. Relação de subprojetos, contendo as seguintes informações por subprojeto:

a) Nome do componente curricular, conforme item 4.2 deste edital;



- b) UF/Município do curso;
- c) Informar todos os municípios nos quais a IES pretende articular-se para realizar a residência pedagógica;
- d) Relação de docentes orientadores e número de mensalidades a serem concedidas a cada beneficiário;
- e) Quantidade de residentes com bolsa;
- f) Quantidade de residentes sem bolsa.

8.5 Deverão ser incluídos no SiCapes, os seguintes documentos:

- I. Documentos comprobatório dos requisitos elencados no inciso II dos itens 4.3 e 4.3.1;
- II. Declaração da IES comprometendo-se a reconhecer a residência pedagógica como estágio curricular supervisionado, nos termos do inciso III do item 4.3;
- III. Relação dos cursos que compõem cada subprojeto, observando que quando tratar-se de IES participante do Sinaes, deverá ser informado o número de cadastro no e-MEC;
- IV. Documentos elencados no item 6.2.1.1, quando for o caso.

8.5.1 O não atendimento do disposto no item 8.5 implica a desclassificação da IES;

8.6 Para efeito de comprovação dos itens de avaliação do indicador 2 do barema constante no anexo I, a IES deverá realizar *upload* dos documentos.

8.7 O coordenador institucional e os docentes orientadores informados na proposta institucional deverão concluir o cadastramento do currículo na Plataforma Freire, disponível no link <http://freire2.capes.gov.br>, antes do registro da proposta no SiCapes para efeito de avaliação quanto ao indicador 4 do barema constante no anexo I.

8.7.1 Após o registro da proposta no SiCapes, caso haja alterações no currículo do coordenador institucional e do docente orientador na Plataforma Freire, a IES deverá excluir e reincluir no SiCapes, o CPF desses participantes, para que tais alterações possam ser contabilizadas na pontuação da IES.

8.7.2 Propostas incompletas ou preenchidas inadequadamente serão desclassificadas.

8.8 Todos os documentos e arquivos para *upload* no SiCapes deverão ter formato PDF e não exceder a 5MB.

8.9 A Capes não se responsabilizará por proposta não recebida por motivos de ordem técnica dos computadores, de falhas de comunicação, de congestionamento das linhas de comunicação, bem como por outros fatores que impossibilitem a transferência de dados.

9. DO PROJETO INSTITUCIONAL E SUAS CARACTERÍSTICAS

9.1 O Projeto Institucional deverá ser apresentado à Capes na data estabelecida no Cronograma constante no item 7 e a não apresentação implica a desclassificação da IES.

9.2 Os referenciais para a elaboração do projeto institucional e de seus subprojetos encontram-se especificados no Anexo III do presente edital.

9.3 O Projeto Institucional de Residência Pedagógica será constituído por subprojetos, os quais correspondem aos cursos de licenciatura especificados no item 4.2.

9.3.1 Cada núcleo de residência conterà um docente orientador, 3 preceptores e o mínimo de 24 e o máximo de 30 residentes, sendo admitido participantes com e sem bolsa.

9.3.2 Para cada núcleo de subprojeto aprovado no Projeto Institucional será concedido 24 cotas de bolsa na modalidade de residente, devendo a IES, a título de contrapartida, incluir até 6 discentes sem bolsa.

9.3.3 Será admitida a participação de mais de um docente orientador por núcleo de residência nos casos em que a IES optar pelo fracionamento da cota de bolsa nessa modalidade, desde que previsto no projeto institucional e que os beneficiários se



comprometam a realizar o acompanhamento dos residentes sob sua orientação durante toda a vigência do projeto.

9.3.4 Cada Preceptor deverá acompanhar o mínimo de 8 e o máximo de 10 residentes bolsistas ou não bolsistas.

9.3.5 Com a finalidade de atender cursos com número de licenciando inferior a 24, será admitida a composição de subprojeto multidisciplinar, desde que sejam atendidos os requisitos do item 4.3.1. Nesse caso os residentes deverão atender o disposto no item 6.1 e serem agrupados por componente curricular, devendo a orientação e a preceptoria observar os requisitos estabelecidos nos itens 6.3, 6.5, 9.3.1, 9.3.3 e 9.3.4.

9.3.5.1 Cursos que já estejam participando de subprojetos não poderão compor subprojeto multidisciplinar.

9.3.5.2 A IES deverá informar os componentes curriculares ou cursos participantes do subprojeto multidisciplinar.

9.4 O Projeto Institucional de Residência Pedagógica deverá ser coordenado e executado de forma orgânica e interativa com as redes de ensino, articulando os subprojetos com os projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura da IES e das escolas-campo.

9.4.1 Quando a IES tiver somente um subprojeto com apenas um núcleo de residência, o docente orientador deverá assumir a coordenação institucional da Residência Pedagógica e receberá a bolsa de maior valor, desde que atenda aos pré-requisitos dessa modalidade de bolsa.

9.5 O Projeto Institucional de Residência Pedagógica deverá ser apresentado exclusivamente por meio de sistema eletrônico definido pela Capes, devendo ser elaborado pelo coordenador institucional em conjunto com os docentes orientadores e com a instância responsável pelo estágio supervisionado na IES, se houver.

9.6 O Projeto Institucional conterá:

I. Introdução:

- a) Nome do coordenador institucional;
- b) Informar como os subprojetos se articulam com o projeto institucional;
- c) Indicar como o projeto de residência auxiliará no aperfeiçoamento do estágio curricular supervisionado dos cursos de licenciatura da IES;
- d) Objetivos geral e específicos do Projeto Institucional;
- e) Os resultados esperados;
- f) Os indicadores e a forma de avaliação do projeto institucional.
- g) Informar as atividades contidas no projeto institucional que poderão propiciar melhorias na escola-campo e que serão consideradas como contrapartida da IES à rede de ensino.

II. Projeto do curso de formação de preceptores:

- a) Demonstrar alinhamento com as expectativas das redes de ensino; com a avaliação que os professores das escolas-campo fazem de sua própria formação inicial e de suas expectativas e sugestões para a formação prática de professores; aderência às orientações formativas e pedagógicas;
- b) Informar a carga horária, a modalidade do curso, a proposta preliminar do plano de ambientação dos residentes na escola e na sala de aula, e a forma de preparação do aluno para a residência e para a organização e execução da intervenção pedagógica.

III. Subprojetos (os itens abaixo devem ser informados para cada subprojeto):

- a) Subprojeto: nome do curso;



- b) Objetivos do subprojeto
- c) UF/Município do *campus*;
- d) Relação das escolas-campo;
- e) Quantidade de núcleos de residência;
- f) Nome e CPF do(s) docente(s) orientador(es), dos preceptores e dos residentes de cada núcleo, indicando a quantidade de mensalidades que cada um irá receber, no caso de fracionamento das cotas de bolsa;
- g) Caracterização da realidade educacional na qual as escolas-campo do subprojeto estão inseridas, incluindo as expectativas e sugestões dos dirigentes das redes de ensino ao qual pertencem essas escolas; percepção de como esses gestores podem contribuir para o desenvolvimento da residência pedagógica, enquanto estratégia para aperfeiçoar a prática na formação inicial dos professores da educação básica;
- h) Breve descrição do Plano de Atividades do Residente contendo a dinâmica do acompanhamento pelo docente orientador e pelo preceptor e, compreender minimamente, a descrição das atividades, a forma de registro dessas atividades pelo residente, bem como avaliação e a socialização dos resultados;
- i) Cronograma de execução do subprojeto, contendo inclusive o período do curso de formação e da residência pedagógica nos termos do item

9.7 A relação das escolas-campo será disponibilizada na Plataforma Freire na data informada no edital.

9.8 O Plano de Atividades da Residência de que trata o item 9.6, alínea III, letra "h" deverá ser elaborado por cada residente, em conjunto com seu orientador e preceptor e conterá o detalhamento das atividades a serem desenvolvidas, observando os referenciais constantes no anexo III do presente edital.

9.8.1 O residente deverá desenvolver a residência pedagógica em apenas uma escola, exceto quando o residente pertencer a curso de licenciatura que o habilite para diferentes etapas e nos casos em que não seja possível alocar a residência em escola-campo que possua todas as etapas correspondentes à habilitação.

9.8.1.1 Na exceção indicada no item 9.8.1, o residente deverá elaborar um plano de atividade para cada escola-campo, destinando equitativamente carga horária para cada uma das atividades estabelecidas no item 2.2.1.1.

9.8.2 O curso de formação de que trata a alínea II do item 9.6 poderá, a critério da IES, ser oferecido na modalidade a distância e seu conteúdo disponibilizado em rede nacional.

9.8.3 A IES deverá emitir certificado aos preceptores que concluírem o curso de formação de que trata a alínea II do item 9.6.

9.8.4 A IES deverá emitir certificado aos residentes que concluírem a carga horária integral da residência pedagógica.

9.9 Todos os participantes indicados no Projeto institucional deverão cadastrar currículo na Plataforma Freire, disponível no link <http://freire2.capes.gov.br>.

9.10 O Projeto Institucional de Residência Pedagógica será avaliado na terceira etapa do edital quanto à aderência aos referenciais contidos no Anexo III, sendo facultado à Capes solicitar sua adequação, quando necessário.

10. DO PROCESSO DE SELEÇÃO

10.1 Serão selecionadas até 350 IES para serem contempladas com o fomento previsto neste edital.



10.2O processo de seleção consiste em verificar:

I. Se a IES atende aos requisitos de participação no edital;

II. A avaliação da IES quanto: à institucionalização da formação de professores e da articulação da IES com as redes de ensino, ao esforço de inclusão de maior número de licenciandos no Programa de Residência e de expansão territorial dos subprojetos, à experiência e qualificação da equipe docente da IES na formação de professores e à participação em programas do MEC de inovação e modernização das licenciaturas, desenvolvidos em articulação com as redes de ensino, e

III. A aderência do Projeto Institucional aos objetivos do presente edital.

10.3O processo de seleção ocorrerá em três etapas.

10.3.1A primeira etapa verifica se os requisitos da IES e do curso foram atendidos conforme especificado no item 4 do edital;

10.3.2A segunda etapa corresponde à classificação e habilitação das IES e consiste em:

I. Realizar a classificação geral das IES em ordem decrescente dos pontos obtidos no barema do Anexo I;

a) No caso de empate entre IES, será utilizada, nessa ordem de prioridade, a nota obtida nos indicadores 1, 2, 3, 4 e 5 do barema apresentado no Anexo I.

II. Habilitar as 350 primeiras IES da classificação geral;

III. Reclassificar as 350 IES habilitadas por região/UF obedecendo o *ranking* da classificação geral;

IV. Após a reclassificação estabelecida no inciso III, sendo verificadas as seguintes situações:

a) Para UF sem nenhuma IES habilitada dentre as 350, buscar-se-á no *ranking* da classificação geral até 3 instituições, que será o limite total de IES para a Unidade Federativa nessa situação. Para estes casos, aplicar-se-á o disposto no inciso V;

b) Para UF com número de IES habilitada igual ou superior a 1 e inferior a 3, serão adotados os seguintes procedimentos:

i. Todas as IES habilitadas receberão a integralidade das cotas solicitadas, desde que o somatório dessas cotas não ultrapasse o quantitativo de bolsas destinadas à UF. Se ultrapassar, aplicar-se-á o disposto na letra "b" do inciso V.

ii. Atendidas as IES habilitadas e havendo 24 ou mais cotas remanescentes, essas serão distribuídas entre as instituições não habilitadas da UF, que forem identificadas no *ranking* geral de classificação para compor o limite total de até 3 IES da Unidade Federativa. Para número de cotas remanescentes inferior a 24, aplicar-se-á o disposto nos itens i e ii da letra "c" do inciso V.

V. A distribuição das cotas de bolsa na modalidade de residência para cada IES será realizada observando-se as seguintes situações:

a) As IES que solicitarem entre 24 e 30 cotas de bolsas terão garantida a concessão de 24 cotas de bolsa na modalidade residente e não participarão da distribuição especificada no *caput* do inciso;

b) Quando o total de cotas solicitado pelas IES da UF for superior à cota disponibilizada para a Unidade Federativa, aplicar-se-á a seguinte fórmula:



$$Cotas da IES = \frac{(Cotas Solicitadas pela IES)}{(\sum Cotas Solicitadas na UF - (24 * N))} * (Cotas da UF - (24 * N))$$

Onde:

- Cotas da IES – total de cotas de bolsa na modalidade de residente autorizadas para a IES;
- Cotas solicitadas pela IES – cotas de bolsa na modalidade de residente solicitadas pela IES;
- Cotas solicitadas na UF – cotas de bolsa na modalidade de residente solicitada por todas as -IES da UF;
- Cota da UF – Total de cotas disponibilizadas para a UF conforme anexo II;
- N- Total de IES habilitadas na UF que solicitaram entre 24 e 30 cotas de bolsas residentes.

i. Quando o resultado da fórmula não for um número inteiro, este será arredondado para baixo e as cotas remanescentes serão concedidas à IES melhor classificada na UF que sofreu redução de cota solicitada.

c) Quando o número de cotas de bolsa solicitado pelas IES da Unidade Federativa for inferior ao número de cotas para ela disponibilizado, apurar-se-á o número de cotas remanescentes e far-se-á a redistribuição da seguinte forma:

i. Concessão das cotas para a IES melhor classificada no *ranking* da região que não tenha tido atendimento integral de sua solicitação;

ii. Atendidas todas as IES da região e ainda havendo cotas remanescentes, estas serão concedidas à instituição melhor classificada no ranking geral, cuja solicitação de cotas não tenha sido atendida integralmente.

10.3.2.1 Somente as IES habilitadas na segunda etapa poderão enviar projeto institucional de residência pedagógica, nos termos do item 9, à Capes.

10.3.3 A terceira etapa, corresponde:

I. À análise do Projeto Institucional quanto à sua aderência às orientações contidas no presente edital e nos referenciais elencados no anexo III;

II. À análise de cada subprojeto quanto à aderência ao Projeto Institucional e às orientações contidas no presente edital e nos referenciais elencados no anexo III;

10.4 Após o processo de análise da terceira etapa, o Projeto Institucional ou o subprojeto que tiver recomendação de ajustes e não atender à solicitação da Capes será desclassificado.

11. DIVULGAÇÃO DE RESULTADOS

11.10 resultado será submetido à homologação da Presidência da Capes e divulgado na sua página eletrônica.

12. DO PRAZO DE RECURSO

12.1 A partir da data de divulgação, a IES terá o prazo definido no cronograma constante no item 7 do edital, para encaminhar recurso, caso julgue pertinente.



12.2 O recurso deverá ser enviado à Capes pelo Pró-reitor de graduação ou autoridade equivalente, por meio de ofício.

13. DISPOSIÇÕES FINAIS

13.1 À Capes se resguarda o direito de, a qualquer momento, solicitar informações ou documentos adicionais que julgar necessário.

13.2 A Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica resolverá os casos omissos e as situações não previstas no presente edital.

13.3 A qualquer tempo, o presente edital poderá ser anulado, ou revogado por motivo de interesse público, no todo ou em parte, sem que isso implique o direito a indenização ou reclamação de qualquer natureza.

13.4 Poderá haver o cancelamento, pela Capes, da concessão do fomento de que trata o presente edital durante a execução do projeto, por ocorrência de fato cuja gravidade o justifique, sem prejuízo de outras providências cabíveis.

13.5 Serão consideradas de domínio público as informações geradas nos projetos financiados no âmbito deste edital.

13.6 Os proponentes sujeitar-se-ão às disposições da legislação pertinente, no que diz respeito à concessão e pagamento das bolsas financiadas por meio do instrumento formalizado entre a Capes e a IES.

13.7 O presente edital regula-se pelos preceitos de direito público, pelas normas baixadas pela Capes e demais legislações pertinentes, em especial, pelas disposições da Lei nº 13.473, de 08 de agosto de 2017; da Lei nº 8.666, de 21 de junho de 1993; da Lei nº 9.784, de 29 de janeiro de 1999; e pelas normas internas da Capes.

13.8 Fica estabelecido o foro da cidade de Brasília-DF para dirimir eventuais questões oriundas da execução do presente edital.

ABÍLIO A. BAETA NEVES
Presidente da Capes



ANEXO I BAREMA

O Barema é constituído dos indicadores 1 a 5 abaixo relacionados e o resultado final será a soma da pontuação máxima obtida em cada indicador. A pontuação máxima do barema é de 600 pontos.

Indicador 1: esforço institucional para a inclusão de maior número de licenciandos no Programa de Residência Pedagógica

ITEM AVALIADO	PONTUAÇÃO	FORMA DE AFERIR
a) Participação de docente orientador sem bolsa $\text{Contrap. doc.} = \frac{\text{N}^\circ \text{ de doc. sem bolsa}}{\text{N}^\circ \text{ de doc. com bolsa}} \times 100(\%)$	<ul style="list-style-type: none"> • 0% = 0 pontos • > 0% e < 20% = 10 pontos • ≥ 20% e < 40% = 20 pontos • ≥ 40% e < 60% = 30 pontos • ≥ 60% e < 80% = 40 pontos • ≥ 80% = 50 pontos 	Dados informados na Proposta Institucional
b) Vagas para residente sem bolsa $\text{Contrap. resid.} = \frac{\text{N}^\circ \text{ de resid. sem bolsa}}{\text{N}^\circ \text{ de resid. com bolsa}} \times 100(\%)$	<ul style="list-style-type: none"> • 0% = 0 pontos • > 0% e < 20% = 30 pontos • ≥ 20% e < 40% = 60 pontos • ≥ 40% e < 60% = 90 pontos • ≥ 60% e < 80% = 120 pontos • ≥ 80% = 150 pontos 	
PONTUAÇÃO MÁXIMA DO INDICADOR	200	

Indicador 2: institucionalização da formação de professores e da articulação da IES com as redes de ensino

ITEM AVALIADO	PONTUAÇÃO		FORMA DE AFERIR
	SIM	NÃO	
a) Possui colegiado instituído para promover a articulação dos cursos de licenciatura e/ou dos programas e outras ações de formação de professores na IES?	10	0	Upload do ato administrativo (Portaria, resolução, etc)
b) Caso possua colegiado, há representantes das redes de ensino?	20	0	
c) A IES possui convênio, acordo, termo cooperação com estado ou município para o desenvolvimento de estágio supervisionado?	40	0	
d) A IES institucionalizou programas ou iniciativas próprias de iniciação à docência nos últimos 10 anos, incluindo bolsas ou outras iniciativas de participação de discentes em atividades de prática nas escolas de educação básica?	30	0	
PONTUAÇÃO MÁXIMA DO INDICADOR	100	0	



Indicador 3: esforço de expansão territorial dos subprojetos

ITEM AVALIADO	PONTUAÇÃO	FORMA DE AFERIR
a) Verifica o percentual de subprojetos realizados fora do município onde a IES tem sede ou campi $\text{Expansão territorial} = \frac{MP - ML}{ML} \times 100$ Onde: MP: municípios informados na proposta ML: municípios nos quais a IES tem os cursos de licenciatura do subprojeto	Expansão territorial ≤ 0 $\Rightarrow 0$ pontos Expansão territorial $> 0 \Rightarrow$ considerar até o limite de 100 pontos	Dados informados na proposta institucional
PONTUAÇÃO MÁXIMA DO INDICADOR	100	

Indicador 4: experiência e qualificação da equipe docente da IES na formação de professores, considerando a atuação nos últimos 10 anos, exceto para a atuação na educação básica. Para a produção serão considerados os últimos cinco anos.

ITEM AVALIADO	CRITÉRIO	PONTUAÇÃO	PONTUAÇÃO MÁXIMA	FORMA DE AFERIR	
Atuação na licenciatura	Docente de disciplina de estágio curricular supervisionado (Período de 8 meses)	2	20	Currículo Freire	
	Orientação de trabalho de conclusão de curso (Orientação em andamento ou concluída)	0,1	6		
	Coordenação de curso (Período de 12 meses)	1	4		
	Docente em curso de licenciatura (Período de 8 meses, excetuando-se período da docência em disciplina de estágio curricular)	0,6	3		
Total atuação na licenciatura			33		
Atuação na educação básica	Experiência como docente da educação básica (Período de 12 meses)	2	20		
Total atuação na educação básica			20		
Atuação na formação continuada e na pós-graduação na área de formação de professores	Orientação de tese de doutorado (Orientação em andamento ou concluída)	0,7	7		
	Curso de formação continuada e <i>leto sensu</i> para professores da educação básica (Período de 20 horas ministrado ou disciplina ministrada em curso de especialização)	0,3	6		
	Orientação de dissertação de mestrado (Orientação em andamento ou concluída)	0,4	4		
	Orientação de monografia de especialização (Orientação em andamento ou concluída)	0,2	2		
Total atuação na formação continuada e na pós-graduação			19		
Atuação em programas/projetos de formação de professores	Atuação em programa/projeto de formação de professores (Período de 12 meses)	1	10		
Total atuação em programas/projetos			10		
Produção na área de formação de professores	Publicação de artigo em periódico científico Qualis A, B ou C (contagem por artigo publicado)	0,6	6		
	Publicação de livro (Contagem por livro publicado com ISBN)	0,4	2		
	Publicação de capítulo de livro (Contagem por capítulo publicado em livro com ISBN)	0,2	2		
Total produção na área			10		
Melhor titulação (Será pontuada somente a maior titulação obtida)	Doutorado	8	8		
	Mestrado	4	4		



PONTUAÇÃO MÁXIMA DO INDICADOR	100	
-------------------------------	-----	--

Indicador 5: experiência quanto à participação em programas do MEC de inovação e modernização das licenciaturas, desenvolvidos em articulação com as redes de ensino

ITEM AVALIADO	PROGRAMAS	PONTUAÇÃO		FORMA DE AFERIR
		SIM	NÃO	
a) IES participou ou participa de programas de formação de professores da Capes?	Life	5	0	Informado no SiCapes e verificado nas bases de dados da Capes
	Pibid	30	0	
	Parfor	20	0	
	Prodocência	10	0	
	Pnaic	20	0	
	Mestrados profissionais em rede para professores da educação básica	10	0	
	Outros	5	0	
	PONTUAÇÃO MÁXIMA DO INDICADOR	100	0	



ANEXO II
TABELA DE DISTRIBUIÇÃO DE COTAS DE BOLSAS NA MODALIDADE DE
RESIDENTE POR REGIÃO/UF

A distribuição das cotas de bolsa foi definida tendo como referência a quantidade de cotas de bolsas na modalidade de iniciação à docência do Pibid concedidas por UF. O total de cotas por Unidade Federativa foi estabelecido visando preservar os quantitativos existentes em cada UF e utilizando as cotas sobressalentes para promover a equidade regional na distribuição das bolsas de residente.

REGIÃO	UNIDADE DA FEDERAÇÃO	QUANTIDADE DE COTAS DE BOLSAS NA MODALIDADE DE RESIDENTE
Centro-Oeste	Distrito Federal	345
	Goiás	1.820
	Mato Grosso	1.171
	Mato Grosso do Sul	1.509
TOTAL CENTRO-OESTE		4.845
Nordeste	Alagoas	959
	Bahia	3.654
	Ceará	2.059
	Maranhão	928
	Paraná	991
	Pernambuco	1.872
	Piauí	1.943
	Rio Grande do Norte	1.335
	Sergipe	858
TOTAL NORDESTE		14.599
Norte	Acre	619
	Amapá	152
	Amazonas	1.703
	Pará	1.071
	Rondônia	417
	Roraima	592
	Tocantins	584
TOTAL NORTE		5.138
Sudeste	Espírito Santo	728
	Minas Gerais	4.792
	Rio de Janeiro	1.840
	São Paulo	4.379
TOTAL SUDESTE		11.739
Sul	Paraná	3.211
	Rio Grande do Sul	3.494
	Santa Catarina	1.974
TOTAL SUL		8.679
TOTAL GERAL		45.000



ANEXO III

REFERENCIAIS PARA A ELABORAÇÃO DO PROJETO INSTITUCIONAL DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

O Programa de Residência Pedagógica é uma ação implementada pela Capes para atender aos objetivos da Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica do Ministério da Educação. Visa fomentar projetos inovadores que estimulem a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica. Nesse sentido, o referencial aqui apresentado visa orientar as IES na elaboração do Projeto Institucional de Residência Pedagógica no âmbito do presente edital.

1.O Programa de Residência Pedagógica

1.1 O Programa de Residência Pedagógica visa aperfeiçoar o estágio curricular supervisionado nos cursos de licenciatura, por meio do fomento a projetos organizados com as seguintes concepções e diretrizes:

- a) Ser elaborado e acompanhado de forma coletiva, com a contribuição de equipes docentes de diferentes cursos de licenciatura das IES;
- b) Ser elaborado e organizado com base em estudo prévio e à posteriori sobre as expectativas e necessidades das redes de ensino, tanto do ponto de vista dos dirigentes quanto dos profissionais do magistério, visando aproximar interesses, metodologias, didáticas e apoio técnico-profissional no desenvolvimento do Projeto Institucional;
- c) Organizar a residência pedagógica como projeto piloto de experimentação planejado, testado e desenvolvido em articulação e com o apoio técnico e profissional das redes de ensino e avaliado coletivamente por todos os participantes do Projeto Institucional;
- d) Ser avaliado coletivamente, devendo o resultado ser utilizado para aperfeiçoar o estágio curricular supervisionado da IES e, se possível, a prática docente nas escolas-campo.

2.O Projeto Institucional de Residência Pedagógica

2.1O Projeto Institucional de Residência Pedagógica terá duração de 18 meses, distribuídos da seguinte forma:

- a) 2 meses para o curso de formação de preceptores e preparação dos alunos para o início das atividades da residência pedagógica;
- b) 4 meses de orientação conjunta (docente orientador/preceptor) com ambientação do residente na escola e elaboração do Plano de Atividade do residente, devendo o residente cumprir o mínimo de 60 horas na escola-campo;
- c) 10 meses para a realização de 320 horas de imersão na escola, sendo no mínimo 100 horas destinadas à regência de classe, que incluirá o planejamento e execução de pelo menos uma intervenção pedagógica específica, da gestão da sala de aula, planejamento e execução de atividades, planos de aulas, sequências didáticas, projetos de ensino e atividades de avaliação da aprendizagem dos alunos; e



d) 2 meses para a elaboração do relatório final, avaliação e socialização dos resultados.

2.1.1 Com a finalidade de orientar a elaboração do cronograma institucional do Projeto

SUGESTÃO DE CRONOGRAMA																		
2018			2019												2020			Total
Ago	Set	Out	Nov	Dez	Jan	Fev	Mar	Abr	Mai	Jun	Jul	Ago	Set	Out	Nov	Dez	Jan	
Preparação do aluno para participação no programa		RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA																440 horas
60 horas na escola		320 horas												20 horas	40 horas			
Formação do supervisor		Orientação conjunta (coordenador/supervisor) ambientação do residente na escola e preparação do Plano de Atividade da Residência		Imersão na escola contendo o mínimo de 100 horas de regência de classe												Relatório final	Avaliação e socialização	

Institucional de Residência Pedagógica, apresenta-se a seguir uma sugestão de calendário.

3. A residência pedagógica

3.1 A residência pedagógica consiste na imersão planejada e sistemática do aluno de licenciatura em ambiente escolar visando à vivência e experimentação de situações concretas do cotidiano escolar e da sala de aula que depois servirão de objeto de reflexão sobre a articulação entre teoria e prática. Durante e após a imersão o residente deve ser estimulado a refletir e avaliar sobre sua prática e relação com a profissionalização do docente escolar, para registro em relatório e contribuir para a avaliação de socialização de sua experiência como residente. Esse material deverá ser utilizado pela IES para inovar o estágio curricular de seus cursos de licenciatura.

3.1.1 A residência pedagógica não deve ser confundida com a Prática como Componente Curricular (PCC), todavia sua articulação com esse componente é essencial para formação do licenciando e deve ser demonstrada no Projeto Institucional de Residência Pedagógica.

3.1.2 São características essenciais da residência pedagógica:

- a) Possuir carga horária de 440 horas implementada durante o ano letivo escolar;
- b) Ser realizada preferencialmente numa mesma escola e em dias consecutivos, acompanhada por um mesmo professor da escola, denominado preceptor, com formação e experiência na etapa ou componente curricular da habilitação do residente. Ser orientada por um docente da IES, denominado docente orientador, que atua no curso de licenciatura no qual o residente está matriculado.
- c) Conduzir o residente a buscar o conhecimento do contexto e cultura da escola, das inter-relações do espaço social escolar, o que compreende conhecer os alunos e relações entre eles, bem como suas condições familiares e outros aspectos considerados relevantes;



- d) Experimentar técnicas de ensino, didáticas e metodologias com observação do trabalho em sala de aula do professor preceptor;
- e) Oportunizar que o discente vivencie e pratique a regência de classe, com intervenção pedagógica planejada conjuntamente pelo docente orientador do curso de formação, pelo preceptor da escola e outros participantes da escola que se considere importante, além da gestão do cotidiano da sala de aula, planejamento e execução de atividades, planos de aula, sequências didáticas, projetos de ensino e atividades de avaliação da aprendizagem dos alunos;
- f) Compreender os processos de gestão do sistema de ensino, da escola e da sala de aula.
- g) Realizar encontros presenciais entre o grupo de residentes e os docentes preceptores do curso, para o desenvolvimento de atividades que decorram das demandas da residência e que voltem ao âmbito acadêmico para análise na perspectiva das disciplinas do curso de formação;
- h) Orientar e manter grupos de residentes para compartilhar experiências com discentes não residentes, visando criar uma rede de aprendizagem colaborativa nos cursos de licenciatura da IES.

3.1.3 Para a organização didática e pedagógica da residência, deverá ser apresentado no projeto:

- a) Como a residência pedagógica se articula com as diferentes disciplinas da estrutura curricular dos cursos de licenciatura;
- b) As competências e habilidades que serão requeridas do residente e avaliadas após a conclusão da residência;
- c) A forma de registro das atividades e metodologia de acompanhamento e avaliação do Plano de Atividades, que cada residente deverá elaborar;
- d) O escopo de avaliação do programa como um todo.

3.1.4 Abordagens e ações obrigatórias:

- a) A apropriação analítica e crítica da BNCC nos seus princípios e fundamentos;
- b) No escopo da BNCC o projeto deverá priorizar o domínio do conhecimento pedagógico do conteúdo curricular ou o conhecimento das ações pedagógicas que permitem transformar os objetos de estudo em objetos de ensino e aprendizagem;
- c) Atividades que envolvam as competências, os conteúdos das áreas e dos componentes, unidades temáticas e objetos de estudo previstos na BNCC, criando e executando sequências didáticas, planos de aula, avaliações e outras ações pedagógicas de ensino e aprendizagem;
- d) A regência da sala de aula deverá ser acompanhada pelo preceptor utilizando a observação e registro de resultados, acontecimentos, comportamentos, entre outros fatos, para posterior discussão, análise e compreensão dos aspectos formativos em conjunto com o residente e seu docente orientador;



- e) A elaboração de relatórios, instrumentos de pesquisa, roteiros e outras atividades oriundas da experiência do residente;
- f) A participação na avaliação de todos os envolvidos – o próprio residente, o docente orientador da IES e o preceptor;
- g) Incluir no projeto institucional atividades que propiciem melhorias à escola-campo, as quais deverão ser indicadas como contrapartida da IES as redes de ensino.

ANEXO VI – DECLARAÇÃO – INCISO II

**Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica - DEB
Declaração para fins de atendimento do inciso II do item 8.5 do Edital 06/2018 do
Programa de Residência Pedagógica**

DECLARAÇÃO

A (nome da IES) se compromete a reconhecer, no todo ou em parte, a carga horária da residência pedagógica realizada pelo licenciando para a obtenção de créditos no componente de estágio curricular supervisionado, observado o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura.

Assinatura e Carimbo do Pró-reitor

ANEXO VII – RES. CNE/CP Nº 2/2015

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CONSELHO PLENO**

RESOLUÇÃO Nº 2, DE 1º DE JULHO DE 2015 ^(*) ^() ^(***)**

Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

O Presidente do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais e tendo em vista o disposto na Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007, Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, observados os preceitos dos artigos 61 até 67 e do artigo 87 da Lei nº 9.394, de 1996, que dispõem sobre a formação de profissionais do magistério, e considerando o Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, as Resoluções CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002, CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, CNE/CP nº 1, de 11 de fevereiro de 2009, CNE/CP nº 3, de 15 de junho de 2012, e as Resoluções CNE/CEB nº 2, de 19 de abril de 1999, e CNE/CEB nº 2, de 25 de fevereiro de 2009, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, bem como o Parecer CNE/CP nº 2, de 9 de junho de 2015, homologado por Despacho do Ministro de Estado da Educação publicado no Diário Oficial do União de 25 de junho de 2015, e

CONSIDERANDO que a consolidação das normas nacionais para a formação de profissionais do magistério para a educação básica é indispensável para o projeto nacional da educação brasileira, em seus níveis e suas modalidades da educação, tendo em vista a abrangência e a complexidade da educação de modo geral e, em especial, a educação escolar inscrita na sociedade;

CONSIDERANDO que a concepção sobre conhecimento, educação e ensino é basilar para garantir o projeto da educação nacional, superar a fragmentação das políticas públicas e a desarticulação institucional por meio da instituição do Sistema Nacional de Educação, sob relações de cooperação e colaboração entre entes federados e sistemas educacionais;

CONSIDERANDO que a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola; a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; o respeito à liberdade e o apreço à tolerância; a valorização do profissional da educação; a gestão democrática do ensino público; a garantia de um padrão de qualidade; a valorização da experiência extraescolar; a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial, entre outros, constituem princípios vitais para a melhoria e democratização da gestão e do ensino;

CONSIDERANDO que as instituições de educação básica, seus processos de organização e gestão e projetos pedagógicos cumprem, sob a legislação vigente, um papel

^(*) Resolução CNE/CP 2/2015. Diário Oficial da União, Brasília, 2 de julho de 2015 – Seção 1 – pp. 8-12.

^(**) Retificação publicada no DOU de 3/7/2015, Seção 1, p. 28: Na Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, publicada no Diário Oficial da União de 2/7/2015, Seção 1, pp. 8-12, no Art. 17, § 1º, p. 11, onde se lê: "II - atividades ou cursos de extensão, oferecida por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto de extensão aprovado pela instituição de educação superior formadora.", leia-se: "III - atividades ou cursos de extensão, oferecida por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto de extensão aprovado pela instituição de educação superior formadora;"

^(***) Alterada pela Resolução CNE/CP nº 1, de 9 de agosto de 2017.

estratégico na formação requerida nas diferentes etapas (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e modalidades da educação básica;

CONSIDERANDO a necessidade de articular as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada, em Nível Superior, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica;

CONSIDERANDO os princípios que norteiam a base comum nacional para a formação inicial e continuada, tais como: a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria-prática; c) trabalho coletivo e interdisciplinar; d) compromisso social e valorização do profissional da educação; e) gestão democrática; f) avaliação e regulação dos cursos de formação;

CONSIDERANDO a articulação entre graduação e pós-graduação e entre pesquisa e extensão como princípio pedagógico essencial ao exercício e aprimoramento do profissional do magistério e da prática educativa;

CONSIDERANDO a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem entre conhecimentos científicos e culturais, nos valores éticos, políticos e estéticos inerentes ao ensinar e aprender, na socialização e construção de conhecimentos, no diálogo constante entre diferentes visões de mundo;

CONSIDERANDO o currículo como o conjunto de valores propício à produção e à socialização de significados no espaço social e que contribui para a construção da identidade sociocultural do educando, dos direitos e deveres do cidadão, do respeito ao bem comum e à democracia, às práticas educativas formais e não formais e à orientação para o trabalho;

CONSIDERANDO a realidade concreta dos sujeitos que dão vida ao currículo e às instituições de educação básica, sua organização e gestão, os projetos de formação, devem ser contextualizados no espaço e no tempo e atentos às características das crianças, adolescentes, jovens e adultos que justificam e instituem a vida da/e na escola, bem como possibilitar a reflexão sobre as relações entre a vida, o conhecimento, a cultura, o profissional do magistério, o estudante e a instituição;

CONSIDERANDO que a educação em e para os direitos humanos é um direito fundamental constituindo uma parte do direito à educação e, também, uma mediação para efetivar o conjunto dos direitos humanos reconhecidos pelo Estado brasileiro em seu ordenamento jurídico e pelos países que lutam pelo fortalecimento da democracia, e que a educação em direitos humanos é uma necessidade estratégica na formação dos profissionais do magistério e na ação educativa em consonância com as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos;

CONSIDERANDO a importância do profissional do magistério e de sua valorização profissional, assegurada pela garantia de formação inicial e continuada, plano de carreira, salário e condições dignas de trabalho;

CONSIDERANDO o trabalho coletivo como dinâmica político-pedagógica que requer planejamento sistemático e integrado,

Resolve:

CAPÍTULO I DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 1º Ficam instituídas, por meio da presente Resolução, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica, definindo princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos

programas e cursos de formação, bem como no planejamento, nos processos de avaliação e de regulação das instituições de educação que as ofertam.

§ 1º Nos termos do § 1º do artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as instituições formadoras em articulação com os sistemas de ensino, em regime de colaboração, deverão promover, de maneira articulada, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para viabilizar o atendimento às suas especificidades nas diferentes etapas e modalidades de educação básica, observando as normas específicas definidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

§ 2º As instituições de ensino superior devem conceber a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica na perspectiva do atendimento às políticas públicas de educação, às Diretrizes Curriculares Nacionais, ao padrão de qualidade e ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), manifestando organicidade entre o seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC) como expressão de uma política articulada à educação básica, suas políticas e diretrizes.

§ 3º Os centros de formação de estados e municípios, bem como as instituições educativas de educação básica que desenvolverem atividades de formação continuada dos profissionais do magistério, devem concebê-la atendendo às políticas públicas de educação, às Diretrizes Curriculares Nacionais, ao padrão de qualidade e ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), expressando uma organicidade entre o seu Plano Institucional, o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Projeto Pedagógico de Formação Continuada (PPFC) através de uma política institucional articulada à educação básica, suas políticas e diretrizes.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica aplicam-se à formação de professores para o exercício da docência na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio e nas respectivas modalidades de educação (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância e Educação Escolar Quilombola), nas diferentes áreas do conhecimento e com integração entre elas, podendo abranger um campo específico e/ou interdisciplinar.

§ 1º Compreende-se a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo.

§ 2º No exercício da docência, a ação do profissional do magistério da educação básica é permeada por dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas por meio de sólida formação, envolvendo o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovações, contribuindo para ampliar a visão e a atuação desse profissional.

Art. 3º A formação inicial e a formação continuada destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas – educação infantil, ensino fundamental, ensino médio – e modalidades – educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância – a partir de compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os

direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional.

§ 1º Por educação entendem-se os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino, pesquisa e extensão, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas relações criativas entre natureza e cultura.

§ 2º Para fins desta Resolução, a educação contextualizada se efetiva, de modo sistemático e sustentável, nas instituições educativas, por meio de processos pedagógicos entre os profissionais e estudantes articulados nas áreas de conhecimento específico e/ou interdisciplinar e pedagógico, nas políticas, na gestão, nos fundamentos e nas teorias sociais e pedagógicas para a formação ampla e cidadã e para o aprendizado nos diferentes níveis, etapas e modalidades de educação básica.

§ 3º A formação docente inicial e continuada para a educação básica constitui processo dinâmico e complexo, direcionado à melhoria permanente da qualidade social da educação e à valorização profissional, devendo ser assumida em regime de colaboração pelos entes federados nos respectivos sistemas de ensino e desenvolvida pelas instituições de educação credenciadas.

§ 4º Os profissionais do magistério da educação básica compreendem aqueles que exercem atividades de docência e demais atividades pedagógicas, incluindo a gestão educacional dos sistemas de ensino e das unidades escolares de educação básica, nas diversas etapas e modalidades de educação (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância), e possuem a formação mínima exigida pela legislação federal das Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

§ 5º São princípios da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica:

I - a formação docente para todas as etapas e modalidades da educação básica como compromisso público de Estado, buscando assegurar o direito das crianças, jovens e adultos à educação de qualidade, construída em bases científicas e técnicas sólidas em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica;

II - a formação dos profissionais do magistério (formadores e estudantes) como compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação;

III - a colaboração constante entre os entes federados na consecução dos objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, articulada entre o Ministério da Educação (MEC), as instituições formadoras e os sistemas e redes de ensino e suas instituições;

IV - a garantia de padrão de qualidade dos cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras;

V - a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;

VI - o reconhecimento das instituições de educação básica como espaços necessários à formação dos profissionais do magistério;

VII - um projeto formativo nas instituições de educação sob uma sólida base teórica e interdisciplinar que reflita a especificidade da formação docente, assegurando organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorrem para essa formação;

VIII - a equidade no acesso à formação inicial e continuada, contribuindo para a redução das desigualdades sociais, regionais e locais;

IX - a articulação entre formação inicial e formação continuada, bem como entre os diferentes níveis e modalidades de educação;

X - a compreensão da formação continuada como componente essencial da profissionalização inspirado nos diferentes saberes e na experiência docente, integrando-a ao cotidiano da instituição educativa, bem como ao projeto pedagógico da instituição de educação básica;

XI - a compreensão dos profissionais do magistério como agentes formativos de cultura e da necessidade de seu acesso permanente às informações, vivência e atualização culturais.

§ 6º O projeto de formação deve ser elaborado e desenvolvido por meio da articulação entre a instituição de educação superior e o sistema de educação básica, envolvendo a consolidação de fóruns estaduais e distrital permanentes de apoio à formação docente, em regime de colaboração, e deve contemplar:

- I - sólida formação teórica e interdisciplinar dos profissionais;
- II - a inserção dos estudantes de licenciatura nas instituições de educação básica da rede pública de ensino, espaço privilegiado da práxis docente;
- III - o contexto educacional da região onde será desenvolvido;
- IV - as atividades de socialização e a avaliação de seus impactos nesses contextos;

V - a ampliação e o aperfeiçoamento do uso da Língua Portuguesa e da capacidade comunicativa, oral e escrita, como elementos fundamentais da formação dos professores, e da aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (Libras);

VI - as questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade.

§ 7º Os cursos de formação inicial e continuada de profissionais do magistério da educação básica para a educação escolar indígena, a educação escolar do campo e a educação escolar quilombola devem reconhecer que:

I - a formação inicial e continuada de profissionais do magistério para a educação básica da educação escolar indígena, nos termos desta Resolução, deverá considerar as normas e o ordenamento jurídico próprios, com ensino intercultural e bilíngue, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica;

II - a formação inicial e continuada de profissionais do magistério para a educação básica da educação escolar do campo e da educação escolar quilombola, nos termos desta Resolução, deverá considerar a diversidade étnico-cultural de cada comunidade.

Art. 4º A instituição de educação superior que ministra programas e cursos de formação inicial e continuada ao magistério, respeitada sua organização acadêmica, deverá contemplar, em sua dinâmica e estrutura, a articulação entre ensino, pesquisa e extensão para garantir efetivo padrão de qualidade acadêmica na formação oferecida, em consonância com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC).

Parágrafo único. Os centros de formação de estados e municípios, bem como as instituições educativas de educação básica que desenvolverem atividades de formação continuada dos profissionais do magistério, deverão contemplar, em sua dinâmica e estrutura, a articulação entre ensino e pesquisa, para garantir efetivo padrão de qualidade acadêmica na formação oferecida, em consonância com o plano institucional, o projeto político-pedagógico e o projeto pedagógico de formação continuada.

CAPÍTULO II

FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO PARA EDUCAÇÃO BÁSICA: BASE COMUM NACIONAL

Art. 5º A formação de profissionais do magistério deve assegurar a base comum nacional, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão, para que se possa conduzir o(a) egresso(a):

I - à integração e interdisciplinaridade curricular, dando significado e relevância aos conhecimentos e vivência da realidade social e cultural, consoantes às exigências da educação básica e da educação superior para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho;

II - à construção do conhecimento, valorizando a pesquisa e a extensão como princípios pedagógicos essenciais ao exercício e aprimoramento do profissional do magistério e ao aperfeiçoamento da prática educativa;

III - ao acesso às fontes nacionais e internacionais de pesquisa, ao material de apoio pedagógico de qualidade, ao tempo de estudo e produção acadêmica-profissional, viabilizando os programas de fomento à pesquisa sobre a educação básica;

IV - às dinâmicas pedagógicas que contribuam para o exercício profissional e o desenvolvimento do profissional do magistério por meio de visão ampla do processo formativo, seus diferentes ritmos, tempos e espaços, em face das dimensões psicossociais, histórico-culturais, afetivas, relacionais e interativas que permeiam a ação pedagógica, possibilitando as condições para o exercício do pensamento crítico, a resolução de problemas, o trabalho coletivo e interdisciplinar, a criatividade, a inovação, a liderança e a autonomia;

V - à elaboração de processos de formação do docente em consonância com as mudanças educacionais e sociais, acompanhando as transformações gnosiológicas e epistemológicas do conhecimento;

VI - ao uso competente das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para o aprimoramento da prática pedagógica e a ampliação da formação cultural dos(das) professores(as) e estudantes;

VII - à promoção de espaços para a reflexão crítica sobre as diferentes linguagens e seus processos de construção, disseminação e uso, incorporando-os ao processo pedagógico, com a intenção de possibilitar o desenvolvimento da criticidade e da criatividade;

VIII - à consolidação da educação inclusiva através do respeito às diferenças, reconhecendo e valorizando a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras;

IX - à aprendizagem e ao desenvolvimento de todos(as) os(as) estudantes durante o percurso educacional por meio de currículo e atualização da prática docente que favoreçam a formação e estimulem o aprimoramento pedagógico das instituições.

Art. 6º A oferta, o desenvolvimento e a avaliação de atividades, cursos e programas de formação inicial e continuada, bem como os conhecimentos específicos, interdisciplinares, os fundamentos da educação e os conhecimentos pedagógicos, bem como didáticas e práticas de ensino e as vivências pedagógicas de profissionais do magistério nas modalidades presencial e a distância, devem observar o estabelecido na legislação e nas regulamentações em vigor para os respectivos níveis, etapas e modalidades da educação nacional, assegurando a mesma carga horária e instituindo efetivo processo de organização, de gestão e de relação estudante/professor, bem como sistemática de acompanhamento e avaliação do curso, dos docentes e dos estudantes.

CAPÍTULO III **DO(A) EGRESSO(A) DA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA**

Art. 7º O(A) egresso(a) da formação inicial e continuada deverá possuir um repertório de informações e habilidades composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, resultado do projeto pedagógico e do percurso formativo vivenciado cuja consolidação virá do seu exercício profissional, fundamentado em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética, de modo a lhe permitir:

I - o conhecimento da instituição educativa como organização complexa na função de promover a educação para e na cidadania;

II - a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional e específica;

III - a atuação profissional no ensino, na gestão de processos educativos e na organização e gestão de instituições de educação básica.

Parágrafo único. O PPC, em articulação com o PPI e o PDI, deve abranger diferentes características e dimensões da iniciação à docência, entre as quais:

I - estudo do contexto educacional, envolvendo ações nos diferentes espaços escolares, como salas de aula, laboratórios, bibliotecas, espaços recreativos e desportivos, ateliês, secretarias;

II - desenvolvimento de ações que valorizem o trabalho coletivo, interdisciplinar e com intencionalidade pedagógica clara para o ensino e o processo de ensino-aprendizagem;

III - planejamento e execução de atividades nos espaços formativos (instituições de educação básica e de educação superior, agregando outros ambientes culturais, científicos e tecnológicos, físicos e virtuais que ampliem as oportunidades de construção de conhecimento), desenvolvidas em níveis crescentes de complexidade em direção à autonomia do estudante em formação;

IV - participação nas atividades de planejamento e no projeto pedagógico da escola, bem como participação nas reuniões pedagógicas e órgãos colegiados;

V - análise do processo pedagógico e de ensino-aprendizagem dos conteúdos específicos e pedagógicos, além das diretrizes e currículos educacionais da educação básica;

VI - leitura e discussão de referenciais teóricos contemporâneos educacionais e de formação para a compreensão e a apresentação de propostas e dinâmicas didático-pedagógicas;

VII - cotejamento e análise de conteúdos que balizam e fundamentam as diretrizes curriculares para a educação básica, bem como de conhecimentos específicos e pedagógicos, concepções e dinâmicas didático-pedagógicas, articuladas à prática e à experiência dos professores das escolas de educação básica, seus saberes sobre a escola e sobre a mediação didática dos conteúdos;

VIII - desenvolvimento, execução, acompanhamento e avaliação de projetos educacionais, incluindo o uso de tecnologias educacionais e diferentes recursos e estratégias didático-pedagógicas;

IX - sistematização e registro das atividades em portfólio ou recurso equivalente de acompanhamento.

Art. 8º O(A) egresso(a) dos cursos de formação inicial em nível superior deverá, portanto, estar apto a:

I - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;

II - compreender o seu papel na formação dos estudantes da educação básica a partir de concepção ampla e contextualizada de ensino e processos de aprendizagem e desenvolvimento destes, incluindo aqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;

III - trabalhar na promoção da aprendizagem e do desenvolvimento de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano nas etapas e modalidades de educação básica;

IV - dominar os conteúdos específicos e pedagógicos e as abordagens teórico-metodológicas do seu ensino, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano;

V - relacionar a linguagem dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação para o desenvolvimento da aprendizagem;

VI - promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;

VII - identificar questões e problemas socioculturais e educacionais, com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, a fim de contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, de gênero, sexuais e outras;

VIII - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, de faixas geracionais, de classes sociais, religiosas, de necessidades especiais, de diversidade sexual, entre outras;

IX - atuar na gestão e organização das instituições de educação básica, planejando, executando, acompanhando e avaliando políticas, projetos e programas educacionais;

X - participar da gestão das instituições de educação básica, contribuindo para a elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico;

XI - realizar pesquisas que proporcionem conhecimento sobre os estudantes e sua realidade sociocultural, sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos, sobre propostas curriculares e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas, entre outros;

XII - utilizar instrumentos de pesquisa adequados para a construção de conhecimentos pedagógicos e científicos, objetivando a reflexão sobre a própria prática e a discussão e disseminação desses conhecimentos;

XIII - estudar e compreender criticamente as Diretrizes Curriculares Nacionais, além de outras determinações legais, como componentes de formação fundamentais para o exercício do magistério.

Parágrafo único. Os professores indígenas e aqueles que venham a atuar em escolas indígenas, professores da educação escolar do campo e da educação escolar quilombola, dada a particularidade das populações com que trabalham e da situação em que atuam, sem excluir o acima explicitado, deverão:

I - promover diálogo entre a comunidade junto a quem atuam e os outros grupos sociais sobre conhecimentos, valores, modos de vida, orientações filosóficas, políticas e religiosas próprios da cultura local;

II - atuar como agentes interculturais para a valorização e o estudo de temas específicos relevantes.

CAPÍTULO IV DA FORMAÇÃO INICIAL DO MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM NÍVEL SUPERIOR

Art. 9º Os cursos de formação inicial para os profissionais do magistério para a educação básica, em nível superior, compreendem:

I - cursos de graduação de licenciatura;

II - cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados;

III - cursos de segunda licenciatura.

§ 1º A instituição formadora definirá no seu projeto institucional as formas de desenvolvimento da formação inicial dos profissionais do magistério da educação básica articuladas às políticas de valorização desses profissionais e à base comum nacional explicitada no capítulo II desta Resolução.

§ 2º A formação inicial para o exercício da docência e da gestão na educação básica implica a formação em nível superior adequada à área de conhecimento e às etapas de atuação.

§ 3º A formação inicial de profissionais do magistério será ofertada, preferencialmente, de forma presencial, com elevado padrão acadêmico, científico e tecnológico e cultural.

Art. 10. A formação inicial destina-se àqueles que pretendem exercer o magistério da educação básica em suas etapas e modalidades de educação e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, compreendendo a articulação entre estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino.

Parágrafo único. As atividades do magistério também compreendem a atuação e participação na organização e gestão de sistemas de educação básica e suas instituições de ensino, englobando:

I - planejamento, desenvolvimento, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos, do ensino, das dinâmicas pedagógicas e experiências educativas;

II - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico das áreas específicas e do campo educacional.

Art. 11. A formação inicial requer projeto com identidade própria de curso de licenciatura articulado ao bacharelado ou tecnológico, a outra(s) licenciatura(s) ou a cursos de formação pedagógica de docentes, garantindo:

I - articulação com o contexto educacional, em suas dimensões sociais, culturais, econômicas e tecnológicas;

II - efetiva articulação entre faculdades e centros de educação, institutos, departamentos e cursos de áreas específicas, além de fóruns de licenciatura;

III - coordenação e colegiado próprios que formulem projeto pedagógico e se articulem com as unidades acadêmicas envolvidas e, no escopo do PDI e PPI, tomem decisões sobre a organização institucional e sobre as questões administrativas no âmbito de suas competências;

IV - interação sistemática entre os sistemas, as instituições de educação superior e as instituições de educação básica, desenvolvendo projetos compartilhados;

V - projeto formativo que assegure aos estudantes o domínio dos conteúdos específicos da área de atuação, fundamentos e metodologias, bem como das tecnologias;

VI - organização institucional para a formação dos formadores, incluindo tempo e espaço na jornada de trabalho para as atividades coletivas e para o estudo e a investigação sobre o aprendizado dos professores em formação;

VII - recursos pedagógicos como biblioteca, laboratórios, videoteca, entre outros, além de recursos de tecnologias da informação e da comunicação, com qualidade e quantidade, nas instituições de formação;

VIII - atividades de criação e apropriação culturais junto aos formadores e futuros professores.

Art. 12. Os cursos de formação inicial, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-ão dos seguintes núcleos:

I - núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais, articulando:

a) princípios, concepções, conteúdos e critérios oriundos de diferentes áreas do conhecimento, incluindo os conhecimentos pedagógicos, específicos e interdisciplinares, os fundamentos da educação, para o desenvolvimento das pessoas, das organizações e da sociedade;

b) princípios de justiça social, respeito à diversidade, promoção da participação e gestão democrática;

c) conhecimento, avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de ensino e aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira;

d) observação, análise, planejamento, desenvolvimento e avaliação de processos educativos e de experiências educacionais em instituições educativas;

e) conhecimento multidimensional e interdisciplinar sobre o ser humano e práticas educativas, incluindo conhecimento de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biopsicossocial;

f) diagnóstico sobre as necessidades e aspirações dos diferentes segmentos da sociedade relativamente à educação, sendo capaz de identificar diferentes forças e interesses, de captar contradições e de considerá-los nos planos pedagógicos, no ensino e seus processos articulados à aprendizagem, no planejamento e na realização de atividades educativas;

g) pesquisa e estudo dos conteúdos específicos e pedagógicos, seus fundamentos e metodologias, legislação educacional, processos de organização e gestão, trabalho docente, políticas de financiamento, avaliação e currículo;

h) decodificação e utilização de diferentes linguagens e códigos linguístico-sociais utilizadas pelos estudantes, além do trabalho didático sobre conteúdos pertinentes às etapas e modalidades de educação básica;

i) pesquisa e estudo das relações entre educação e trabalho, educação e diversidade, direitos humanos, cidadania, educação ambiental, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea;

j) questões atinentes à ética, estética e ludicidade no contexto do exercício profissional, articulando o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa;

l) pesquisa, estudo, aplicação e avaliação da legislação e produção específica sobre organização e gestão da educação nacional.

II - núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos, priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições, em sintonia com os sistemas de ensino, que, atendendo às demandas sociais, oportunizará, entre outras possibilidades:

a) investigações sobre processos educativos, organizacionais e de gestão na área educacional;

b) avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira;

c) pesquisa e estudo dos conhecimentos pedagógicos e fundamentos da educação, didáticas e práticas de ensino, teorias da educação, legislação educacional, políticas de financiamento, avaliação e currículo.

d) Aplicação ao campo da educação de contribuições e conhecimentos, como o pedagógico, o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural;

III - núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular, compreendendo a participação em:

a) seminários e estudos curriculares, em projetos de iniciação científica, iniciação à docência, residência docente, monitoria e extensão, entre outros, definidos no

projeto institucional da instituição de educação superior e diretamente orientados pelo corpo docente da mesma instituição;

b) atividades práticas articuladas entre os sistemas de ensino e instituições educativas de modo a propiciar vivências nas diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamento e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos;

c) mobilidade estudantil, intercâmbio e outras atividades previstas no PPC;

d) atividades de comunicação e expressão visando à aquisição e à apropriação de recursos de linguagem capazes de comunicar, interpretar a realidade estudada e criar conexões com a vida social.

CAPÍTULO V

DA FORMAÇÃO INICIAL DO MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM NÍVEL SUPERIOR: ESTRUTURA E CURRÍCULO

Art. 13. Os cursos de formação inicial de professores para a educação básica em nível superior, em cursos de licenciatura, organizados em áreas especializadas, por componente curricular ou por campo de conhecimento e/ou interdisciplinar, considerando-se a complexidade e multirreferencialidade dos estudos que os englobam, bem como a formação para o exercício integrado e indissociável da docência na educação básica, incluindo o ensino e a gestão educacional, e dos processos educativos escolares e não escolares, da produção e difusão do conhecimento científico, tecnológico e educacional, estruturam-se por meio da garantia de base comum nacional das orientações curriculares.

§ 1º Os cursos de que trata o *caput* terão, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos, compreendendo:

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;

II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição;

III - pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição;

IV - 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12 desta Resolução, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição.

§ 2º Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.

§ 3º Deverá ser garantida, ao longo do processo, efetiva e concomitante relação entre teoria e prática, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência.

§ 4º Os critérios de organização da matriz curricular, bem como a alocação de tempos e espaços curriculares, se expressam em eixos em torno dos quais se articulam dimensões a serem contempladas, como previsto no artigo 12 desta Resolução.

§ 5º Nas licenciaturas, curso de Pedagogia, em educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental a serem desenvolvidas em projetos de cursos articulados, deverão preponderar os tempos dedicados à constituição de conhecimento sobre os objetos de ensino, e nas demais licenciaturas o tempo dedicado às dimensões pedagógicas não será inferior à quinta parte da carga horária total.

§ 6º O estágio curricular supervisionado é componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico.

Art. 14. Os cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados, de caráter emergencial e provisório, ofertados a portadores de diplomas de curso superior formados em cursos relacionados à habilitação pretendida com sólida base de conhecimentos na área estudada, devem ter carga horária mínima variável de 1.000 (mil) a 1.400 (mil e quatrocentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, dependendo da equivalência entre o curso de origem e a formação pedagógica pretendida.

§ 1º A definição da carga horária deve respeitar os seguintes princípios:

I - quando o curso de formação pedagógica pertencer à mesma área do curso de origem, a carga horária deverá ter, no mínimo, 1.000 (mil) horas;

II - quando o curso de formação pedagógica pertencer a uma área diferente da do curso de origem, a carga horária deverá ter, no mínimo, 1.400 (mil e quatrocentas) horas;

III - a carga horária do estágio curricular supervisionado é de 300 (trezentas) horas;

IV - deverá haver 500 (quinhentas) horas dedicadas às atividades formativas referentes ao inciso I deste parágrafo, estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição;

V - deverá haver 900 (novecentas) horas dedicadas às atividades formativas referentes ao inciso II deste parágrafo, estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição;

VI - deverá haver 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12, consoante o projeto de curso da instituição;

§ 2º Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.

§ 3º Cabe à instituição de educação superior ofertante do curso verificar a compatibilidade entre a formação do candidato e a habilitação pretendida.

§ 4º O estágio curricular supervisionado é componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico.

§ 5º A oferta dos cursos de formação pedagógica para graduados poderá ser realizada por instituições de educação superior, preferencialmente universidades, que ofertem curso de licenciatura reconhecido e com avaliação satisfatória realizada pelo Ministério da Educação e seus órgãos na habilitação pretendida, sendo dispensada a emissão de novos atos autorizativos.

§ 6º A oferta de cursos de formação pedagógica para graduados deverá ser considerada quando dos processos de avaliação do curso de licenciatura mencionado no parágrafo anterior.

§ 7º No prazo máximo de 5 (cinco) anos, o Ministério da Educação, em articulação com os sistemas de ensino e com os fóruns estaduais permanentes de apoio à

formação docente, procederá à avaliação do desenvolvimento dos cursos de formação pedagógica para graduados, definindo prazo para sua extinção em cada estado da federação.

Art. 15. Os cursos de segunda licenciatura terão carga horária mínima variável de 800 (oitocentas) a 1.200 (mil e duzentas) horas, dependendo da equivalência entre a formação original e a nova licenciatura.

§ 1º A definição da carga horária deve respeitar os seguintes princípios:

I - quando o curso de segunda licenciatura pertencer à mesma área do curso de origem, a carga horária deverá ter, no mínimo, 800 (oitocentas) horas;

II - quando o curso de segunda licenciatura pertencer a uma área diferente da do curso de origem, a carga horária deverá ter, no mínimo, 1.200 (mil e duzentas) horas;

III - a carga horária do estágio curricular supervisionado é de 300 (trezentas) horas;

§ 2º Durante o processo formativo, deverá ser garantida efetiva e concomitante relação entre teoria e prática, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência.

§ 3º Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento e/ou interdisciplinar, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.

§ 4º Os cursos descritos no *caput* poderão ser ofertados a portadores de diplomas de cursos de graduação em licenciatura, independentemente da área de formação.

§ 5º Cabe à instituição de educação superior ofertante do curso verificar a compatibilidade entre a formação do candidato e a habilitação pretendida.

§ 6º O estágio curricular supervisionado é componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico.

§ 7º Os portadores de diploma de licenciatura com exercício comprovado no magistério e exercendo atividade docente regular na educação básica poderão ter redução da carga horária do estágio curricular supervisionado até o máximo de 100 (cem) horas.

§ 8º A oferta dos cursos de segunda licenciatura poderá ser realizada por instituição de educação superior que ofereça curso de licenciatura reconhecido e com avaliação satisfatória pelo MEC na habilitação pretendida, sendo dispensada a emissão de novos atos autorizativos.

§ 9º A oferta de cursos de segunda licenciatura deverá ser considerada quando dos processos de avaliação do curso de licenciatura mencionado no parágrafo anterior.

§ 10. Os cursos de segunda licenciatura para professores em exercício na educação básica pública, coordenados pelo MEC em regime de colaboração com os sistemas de ensino e realizados por instituições públicas e comunitárias de educação superior, obedecerão às diretrizes operacionais estabelecidas na presente Resolução.

CAPÍTULO VI

DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO

Art. 16. A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente.

Parágrafo único. A formação continuada decorre de uma concepção de desenvolvimento profissional dos profissionais do magistério que leva em conta:

I - os sistemas e as redes de ensino, o projeto pedagógico das instituições de educação básica, bem como os problemas e os desafios da escola e do contexto onde ela está inserida;

II - a necessidade de acompanhar a inovação e o desenvolvimento associados ao conhecimento, à ciência e à tecnologia;

III - o respeito ao protagonismo do professor e a um espaço-tempo que lhe permita refletir criticamente e aperfeiçoar sua prática;

IV - o diálogo e a parceria com atores e instituições competentes, capazes de contribuir para alavancar novos patamares de qualidade ao complexo trabalho de gestão da sala de aula e da instituição educativa.

Art. 17. A formação continuada, na forma do artigo 16, deve se dar pela oferta de atividades formativas e cursos de atualização, extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado que agreguem novos saberes e práticas, articulados às políticas e gestão da educação, à área de atuação do profissional e às instituições de educação básica, em suas diferentes etapas e modalidades da educação.

§ 1º Em consonância com a legislação, a formação continuada envolve:

I - atividades formativas organizadas pelos sistemas, redes e instituições de educação básica incluindo desenvolvimento de projetos, inovações pedagógicas, entre outros;

II - atividades ou cursos de atualização, com carga horária mínima de 20 (vinte) horas e máxima de 80 (oitenta) horas, por atividades formativas diversas, direcionadas à melhoria do exercício do docente;

III - atividades ou cursos de extensão, oferecida por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto de extensão aprovado pela instituição de educação superior formadora;

IV - cursos de aperfeiçoamento, com carga horária mínima de 180 (cento e oitenta) horas, por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto pedagógico da instituição de educação superior;

V - cursos de especialização *lato sensu* por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto pedagógico da instituição de educação superior e de acordo com as normas e resoluções do CNE;

VI - cursos de mestrado acadêmico ou profissional, por atividades formativas diversas, de acordo com o projeto pedagógico do curso/programa da instituição de educação superior, respeitadas as normas e resoluções do CNE e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes;

VII - curso de doutorado, por atividades formativas diversas, de acordo com o projeto pedagógico do curso/programa da instituição de educação superior, respeitadas as normas e resoluções do CNE e da Capes.

§ 2º A instituição formadora, em efetiva articulação com o planejamento estratégico do Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente e com os sistemas e redes de ensino e com as instituições de educação básica, definirá no seu projeto institucional as formas de desenvolvimento da formação continuada dos profissionais do magistério da educação básica, articulando-as às políticas de valorização a serem efetivadas pelos sistemas de ensino.

CAPÍTULO VII DOS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO E SUA VALORIZAÇÃO

Art. 18. Compete aos sistemas de ensino, às redes e às instituições educativas a responsabilidade pela garantia de políticas de valorização dos profissionais do magistério da educação básica, que devem ter assegurada sua formação, além de plano de carreira, de

acordo com a legislação vigente, e preparação para atuar nas etapas e modalidades da educação básica e seus projetos de gestão, conforme definido na base comum nacional e nas diretrizes de formação, segundo o PDI, PPI e PPC da instituição de educação superior, em articulação com os sistemas e redes de ensino de educação básica.

§ 1º Os profissionais do magistério da educação básica compreendem aqueles que exercem atividades de docência e demais atividades pedagógicas, como definido no artigo 3º, § 4º, desta Resolução;

§ 2º No quadro dos profissionais do magistério da instituição de educação básica deve constar quem são esses profissionais, bem como a clara explicitação de sua titulação, atividades e regime de trabalho.

§ 3º A valorização do magistério e dos demais profissionais da educação deve ser entendida como uma dimensão constitutiva e constituinte de sua formação inicial e continuada, incluindo, entre outros, a garantia de construção, definição coletiva e aprovação de planos de carreira e salário, com condições que assegurem jornada de trabalho com dedicação exclusiva ou tempo integral a ser cumprida em um único estabelecimento de ensino e destinação de 1/3 (um terço) da carga horária de trabalho a outras atividades pedagógicas inerentes ao exercício do magistério, tais como:

- I - preparação de aula, estudos, pesquisa e demais atividades formativas;
- II - participação na elaboração e efetivação do projeto político-pedagógico da instituição educativa;
- III - orientação e acompanhamento de estudantes;
- IV - avaliação de estudantes, de trabalhos e atividades pedagógicas;
- V - reuniões com pais, conselhos ou colegiados escolares;
- VI - participação em reuniões e grupos de estudo e/ou de trabalho, de coordenação pedagógica e gestão da escola;
- VII - atividades de desenvolvimento profissional;
- VIII - outras atividades de natureza semelhante e relacionadas à comunidade escolar na qual se insere a atividade profissional.

Art. 19. Como meio de valorização dos profissionais do magistério público nos planos de carreira e remuneração dos respectivos sistemas de ensino, deverá ser garantida a convergência entre formas de acesso e provimento ao cargo, formação inicial, formação continuada, jornada de trabalho, incluindo horas para as atividades que considerem a carga horária de trabalho, progressão na carreira e avaliação de desempenho com a participação dos pares, asseverando-se:

- I - acesso à carreira por concurso de provas e títulos orientado para assegurar a qualidade da ação educativa;
- II - fixação do vencimento ou salário inicial para as carreiras profissionais da educação de acordo com a jornada de trabalho definida nos respectivos planos de carreira no caso dos profissionais do magistério, com valores nunca inferiores ao do Piso Salarial Profissional Nacional, vedada qualquer diferenciação em virtude da etapa ou modalidade de educação e de ensino de atuação;
- III - diferenciação por titulação dos profissionais da educação escolar básica entre os habilitados em nível médio e os habilitados em nível superior e pós-graduação *lato sensu*, com percentual compatível entre estes últimos e os detentores de cursos de mestrado e doutorado;
- IV - revisão salarial anual dos vencimentos ou salários conforme a Lei do Piso;
- V - manutenção de comissão paritária entre gestores e profissionais da educação e os demais setores da comunidade escolar para estudar as condições de trabalho e propor políticas, práticas e ações para o bom desempenho e a qualidade dos serviços prestados à sociedade;
- VI - elaboração e implementação de processos avaliativos para o estágio probatório dos profissionais do magistério, com a sua participação;

VII - oferta de programas permanentes e regulares de formação e aperfeiçoamento profissional do magistério e a instituição de licenças remuneradas e formação em serviço, inclusive em nível de pós-graduação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como os objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica.

Art. 20. Os critérios para a remuneração dos profissionais do magistério público devem se pautar nos preceitos da Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, que estabelece o Piso Salarial Profissional Nacional, e no artigo 22 da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, que dispõe sobre a parcela da verba do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério (Fundeb), destinada ao pagamento dos profissionais do magistério, bem como no artigo 69 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que define os percentuais mínimos de investimento dos entes federados na educação, em consonância com a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE).

Parágrafo único. As fontes de recursos para o pagamento da remuneração dos profissionais do magistério público são aquelas descritas no artigo 212 da Constituição Federal e no artigo 60 do seu Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, além de recursos provenientes de outras fontes vinculadas à manutenção e ao desenvolvimento do ensino.

Art. 21. Sobre as formas de organização e gestão da educação básica, incluindo as orientações curriculares, os entes federados e respectivos sistemas de ensino, redes e instituições educativas deverão garantir adequada relação numérica professor/educando, levando em consideração as características dos educandos, do espaço físico, das etapas e modalidades da educação e do projeto pedagógico e curricular.

CAPÍTULO VIII DAS DISPOSIÇÕES TRANSITÓRIAS

Art. 22. Os cursos de formação de professores que se encontram em funcionamento deverão se adaptar a esta Resolução no prazo de 2 (dois) anos, a contar da data de sua publicação.

Parágrafo único. Os pedidos de autorização para funcionamento de curso em andamento serão restituídos aos proponentes para que sejam feitas as adequações necessárias.

Art. 23. Os processos de avaliação dos cursos de licenciatura serão realizados pelo órgão próprio do sistema e acompanhados por comissões próprias de cada área.

Art. 24. Os cursos de formação inicial de professores para a educação básica em nível superior, em cursos de licenciatura, organizados em áreas interdisciplinares, serão objeto de regulamentação suplementar.

Art. 25. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário, em especial a Resolução CNE/CP nº 2, de 26 de junho de 1997, a Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de setembro de 1999, a Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 e suas alterações, a Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002 e suas alterações, a Resolução nº 1, de 11 de fevereiro de 2009, e a Resolução nº 3, de 7 de dezembro de 2012.

GILBERTO GONÇALVES GARCIA

ANEXO VIII – RES. CNE/CP Nº 2/2019



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CONSELHO PLENO**

RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019 (*)⁽¹⁾

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).

O Presidente do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais e regulamentares, tendo em vista o disposto no § 1º do art. 9º e no art. 90 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB); no § 1º do art. 6º e no § 1º do art. 7º da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131, de 25 de novembro de 1995; e com fundamento no Parecer CNE/CP nº 22, de 7 de novembro de 2019, homologado pela Portaria MEC nº 2.167, de 19 de dezembro de 2019, publicada no DOU de 20 de dezembro de 2019, Seção 1, pág. 142,

CONSIDERANDO que:

O § 8º do art. 62 da LDB estabelece que os currículos dos cursos da formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC-Educação Básica);

A Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, em seu art. 11, estabelece o prazo de 2 (dois) anos, contados da data de homologação da BNCC-Educação Básica, para que seja implementada a referida adequação curricular da formação docente;

O § 1º do art. 5º das Resoluções CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 e CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018, entre outras disposições, estabelece que a BNCC-Educação Básica deve contribuir para a articulação e a coordenação das políticas e ações educacionais em relação à formação de professores;

As aprendizagens essenciais, previstas na BNCC-Educação Básica, a serem garantidas aos estudantes, para o alcance do seu pleno desenvolvimento, nos termos do art. 205 da Constituição Federal, reiterado pelo art. 2º da LDB, requerem o estabelecimento das pertinentes competências profissionais dos professores;

O Ministério da Educação (MEC) elaborou, em 2018, a “Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica”, encaminhada ao Conselho Nacional da Educação (CNE) para análise e emissão de parecer e formulação da resolução regulamentando a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica;

Resolve:

**CAPÍTULO I
DO OBJETO**

Art. 1º A presente Resolução define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e institui a Base

⁽¹⁾ Resolução CNE/CP 2/2019, Diário Oficial da União, Brasília, 15 de abril de 2019, Seção 1, pp. 46-49.

Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), constante do Anexo, a qual deve ser implementada em todas as modalidades dos cursos e programas destinados à formação docente.

Parágrafo único. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e a BNC-Formação têm como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), instituída pelas Resoluções CNE/CP nº 2/2017 e CNE/CP nº 4/2018.

Art. 2º A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral.

Art. 3º Com base nos mesmos princípios das competências gerais estabelecidas pela BNCC, é requerido do licenciando o desenvolvimento das correspondentes competências gerais docentes.

Parágrafo único. As competências gerais docentes, bem como as competências específicas e as habilidades correspondentes a elas, indicadas no Anexo que integra esta Resolução, compõem a BNC-Formação.

Art. 4º As competências específicas se referem a três dimensões fundamentais, as quais, de modo interdependente e sem hierarquia, se integram e se complementam na ação docente. São elas:

- I - conhecimento profissional;
- II - prática profissional; e
- III - engajamento profissional.

§ 1º As competências específicas da dimensão do conhecimento profissional são as seguintes:

- I - dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los;
- II - demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem;
- III - reconhecer os contextos de vida dos estudantes; e
- IV - conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais.

§ 2º As competências específicas da dimensão da prática profissional compõem-se pelas seguintes ações:

- I - planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens;
- II - criar e saber gerir os ambientes de aprendizagem;
- III - avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino; e
- IV - conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, as competências e as habilidades.

§ 3º As competências específicas da dimensão do engajamento profissional podem ser assim discriminadas:

- I - comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional;
- II - comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender;
- III - participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos; e
- IV - engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade, visando melhorar o ambiente escolar.

CAPÍTULO II DOS FUNDAMENTOS E DA POLÍTICA DA FORMAÇÃO DOCENTE

Art. 5º A formação dos professores e demais profissionais da Educação, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), para atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, tem como fundamentos:

I - a sólida formação básica, com conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;

II - a associação entre as teorias e as práticas pedagógicas; e

III - o aproveitamento da formação e das experiências anteriores, desenvolvidas em instituições de ensino, em outras atividades docentes ou na área da Educação.

Parágrafo único. A inclusão, na formação docente, dos conhecimentos produzidos pelas ciências para a Educação, contribui para a compreensão dos processos de ensino-aprendizagem, devendo-se adotar as estratégias e os recursos pedagógicos, neles alicerçados, que favoreçam o desenvolvimento dos saberes e eliminem as barreiras de acesso ao conhecimento.

Art. 6º A política de formação de professores para a Educação Básica, em consonância com os marcos regulatórios, em especial com a BNCC, tem como princípios relevantes:

I - a formação docente para todas as etapas e modalidades da Educação Básica como compromisso de Estado, que assegure o direito das crianças, jovens e adultos a uma educação de qualidade, mediante a equiparação de oportunidades que considere a necessidade de todos e de cada um dos estudantes;

II - a valorização da profissão docente, que inclui o reconhecimento e o fortalecimento dos saberes e práticas específicas de tal profissão;

III - a colaboração constante entre os entes federados para a consecução dos objetivos previstos na política nacional de formação de professores para a Educação Básica;

IV - a garantia de padrões de qualidade dos cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras nas modalidades presencial e a distância;

V - a articulação entre a teoria e a prática para a formação docente, fundada nos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, visando à garantia do desenvolvimento dos estudantes;

VI - a equidade no acesso à formação inicial e continuada, contribuindo para a redução das desigualdades sociais, regionais e locais;

VII - a articulação entre a formação inicial e a formação continuada;

VIII - a formação continuada que deve ser entendida como componente essencial para a profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da instituição educativa e considerar os diferentes saberes e a experiência docente, bem como o projeto pedagógico da instituição de Educação Básica na qual atua o docente;

IX - a compreensão dos docentes como agentes formadores de conhecimento e cultura e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a conhecimentos, informações, vivência e atualização cultural; e

X - a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte, o saber e o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas.

CAPÍTULO III DA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DOS CURSOS SUPERIORES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Art. 7º A organização curricular dos cursos destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, em consonância com as aprendizagens prescritas na BNCC da Educação Básica, tem como princípios norteadores:

I - compromisso com a igualdade e a equidade educacional, como princípios fundantes da BNCC;

II - reconhecimento de que a formação de professores exige um conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, que estão inerentemente alicerçados na prática, a qual precisa ir muito além do momento de estágio obrigatório, devendo estar presente, desde o início do curso, tanto nos conteúdos educacionais e pedagógicos quanto nos específicos da área do conhecimento a ser ministrado;

III - respeito pelo direito de aprender dos licenciandos e compromisso com a sua aprendizagem como valor em si mesmo e como forma de propiciar experiências de aprendizagem exemplares que o professor em formação poderá vivenciar com seus próprios estudantes no futuro;

IV - reconhecimento do direito de aprender dos ingressantes, ampliando as oportunidades de desenvolver conhecimentos, habilidades, valores e atitudes indispensáveis para o bom desempenho no curso e para o futuro exercício da docência;

V - atribuição de valor social à escola e à profissão docente de modo contínuo, consistente e coerente com todas as experiências de aprendizagem dos professores em formação;

VI - fortalecimento da responsabilidade, do protagonismo e da autonomia dos licenciandos com o seu próprio desenvolvimento profissional;

VII - integração entre a teoria e a prática, tanto no que se refere aos conhecimentos pedagógicos e didáticos, quanto aos conhecimentos específicos da área do conhecimento ou do componente curricular a ser ministrado;

VIII - centralidade da prática por meio de estágios que enfoquem o planejamento, a regência e a avaliação de aula, sob a mentoria de professores ou coordenadores experientes da escola campo do estágio, de acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC).

IX - reconhecimento e respeito às instituições de Educação Básica como parceiras imprescindíveis à formação de professores, em especial as das redes públicas de ensino;

X - engajamento de toda a equipe docente do curso no planejamento e no acompanhamento das atividades de estágio obrigatório;

XI - estabelecimento de parcerias formalizadas entre as escolas, as redes ou os sistemas de ensino e as instituições locais para o planejamento, a execução e a avaliação conjunta das atividades práticas previstas na formação do licenciando;

XII - aproveitamento dos tempos e espaços da prática nas áreas do conhecimento, nos componentes ou nos campos de experiência, para efetivar o compromisso com as metodologias inovadoras e os projetos interdisciplinares, flexibilização curricular, construção de itinerários formativos, projeto de vida dos estudantes, dentre outros;

XIII - avaliação da qualidade dos cursos de formação de professores por meio de instrumentos específicos que considerem a matriz de competências deste Parecer e os dados objetivos das avaliações educacionais, além de pesquisas científicas que demonstrem evidências de melhoria na qualidade da formação; e

XIV - adoção de uma perspectiva intercultural de valorização da história, da cultura e das artes nacionais, bem como das contribuições das etnias que constituem a nacionalidade brasileira.

Art. 8º Os cursos destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica devem ter como fundamentos pedagógicos:

I - o desenvolvimento de competência de leitura e produção de textos em Língua Portuguesa e domínio da norma culta;

II - o compromisso com as metodologias inovadoras e com outras dinâmicas formativas que propiciem ao futuro professor aprendizagens significativas e contextualizadas em uma abordagem didático-metodológica alinhada com a BNCC, visando ao desenvolvimento da autonomia, da capacidade de resolução de problemas, dos processos investigativos e criativos, do exercício do trabalho coletivo e interdisciplinar, da análise dos desafios da vida cotidiana e em sociedade e das possibilidades de suas soluções práticas;

III - a conexão entre o ensino e a pesquisa com centralidade no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento;

IV - emprego pedagógico das inovações e linguagens digitais como recurso para o desenvolvimento, pelos professores em formação, de competências sintonizadas com as previstas na BNCC e com o mundo contemporâneo;

V - avaliação como parte integrante do processo da formação, que possibilite o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso que se fizerem necessárias;

VI - apropriação de conhecimentos relativos à gestão educacional no que se refere ao trabalho cotidiano necessário à prática docente, às relações com os pares e à vida profissional no contexto escolar;

VII - reconhecimento da escola de Educação Básica como lugar privilegiado da formação inicial do professor, da sua prática e da sua pesquisa;

VIII - compromisso com a educação integral dos professores em formação, visando à constituição de conhecimentos, de competências, de habilidades, de valores e de formas de conduta que respeitem e valorizem a diversidade, os direitos humanos, a democracia e a pluralidade de ideias e de concepções pedagógicas; e

IX - decisões pedagógicas com base em evidências.

Art. 9º Deve-se garantir aos estudantes um ambiente organizacional que articule as ofertas de licenciaturas aos demais cursos e programas da formação docente, por meio da institucionalização de unidades integradas de formação de professores, para integrar os docentes da instituição formadora aos professores das redes de ensino, promovendo uma ponte orgânica entre a Educação Superior e a Educação Básica.

§ 1º O ambiente organizacional de que trata o caput deverá ser organizado por iniciativa da Instituição de Ensino Superior (IES) em formato a ser definido no âmbito da sua autonomia acadêmica.

§ 2º O Ministério da Educação definirá, em instrumento próprio a ser elaborado, as formas de acompanhamento do estabelecido no caput.

CAPÍTULO IV DOS CURSOS DE LICENCIATURA

Art. 10. Todos os cursos em nível superior de licenciatura, destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, serão organizados em três grupos, com carga horária total de, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas, e devem considerar o

desenvolvimento das competências profissionais explicitadas na BNC-Formação, instituída nos termos do Capítulo I desta Resolução.

Art. 11. A referida carga horária dos cursos de licenciatura deve ter a seguinte distribuição:

I - Grupo I: 800 (oitocentas) horas, para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais.

II - Grupo II: 1.600 (mil e seiscentas) horas, para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos.

III - Grupo III: 800 (oitocentas) horas, prática pedagógica, assim distribuídas:

a) 400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora; e

b) 400 (quatrocentas) horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora.

Parágrafo único. Pode haver aproveitamento de formação e de experiências anteriores, desde que desenvolvidas em instituições de ensino e em outras atividades, nos termos do inciso III do Parágrafo único do art. 61 da LDB (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 6 de agosto de 2009).

Art. 12. No Grupo I, a carga horária de 800 horas deve ter início no 1º ano, a partir da integração das três dimensões das competências profissionais docentes – conhecimento, prática e engajamento profissionais – como organizadoras do currículo e dos conteúdos segundo as competências e habilidades previstas na BNCC-Educação Básica para as etapas da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Parágrafo único. No Grupo I, devem ser tratadas ainda as seguintes temáticas:

I - currículos e seus marcos legais:

a) LDB, devendo ser destacado o art. 26-A;

b) Diretrizes Curriculares Nacionais;

c) BNCC: introdução, fundamentos e estrutura; e

d) currículos estaduais, municipais e/ou da escola em que trabalha.

II - didática e seus fundamentos:

a) compreensão da natureza do conhecimento e reconhecimento da importância de sua contextualização na realidade da escola e dos estudantes;

b) visão ampla do processo formativo e socioemocional como relevante para o desenvolvimento, nos estudantes, das competências e habilidades para sua vida;

c) manejo dos ritmos, espaços e tempos para dinamizar o trabalho de sala de aula e motivar os estudantes;

d) elaboração e aplicação dos procedimentos de avaliação de forma que subsidiem e garantam efetivamente os processos progressivos de aprendizagem e de recuperação contínua dos estudantes;

e) realização de trabalho e projetos que favoreçam as atividades de aprendizagem colaborativa; e

f) compreensão básica dos fenômenos digitais e do pensamento computacional, bem como de suas implicações nos processos de ensino-aprendizagem na contemporaneidade.

III - metodologias, práticas de ensino ou didáticas específicas dos conteúdos a serem ensinados, devendo ser considerado o desenvolvimento dos estudantes, e que possibilitem o domínio pedagógico do conteúdo, bem como a gestão e o planejamento do processo de ensino e de aprendizagem;

IV - gestão escolar com especial ênfase nas questões relativas ao projeto pedagógico da escola, ao regimento escolar, aos planos de trabalho anual, aos colegiados, aos auxiliares da escola e às famílias dos estudantes;

V - marcos legais, conhecimentos e conceitos básicos da Educação Especial, das propostas e projetos para o atendimento dos estudantes com deficiência e necessidades especiais;

VI - interpretação e utilização, na prática docente, dos indicadores e das informações presentes nas avaliações do desempenho escolar, realizadas pelo MEC e pelas secretarias de Educação;

VII - desenvolvimento acadêmico e profissional próprio, por meio do comprometimento com a escola e participação em processos formativos de melhoria das relações interpessoais para o aperfeiçoamento integral de todos os envolvidos no trabalho escolar;

VIII - conhecimento da cultura da escola, o que pode facilitar a mediação dos conflitos;

IX - compreensão dos fundamentos históricos, sociológicos e filosóficos; das ideias e das práticas pedagógicas; da concepção da escola como instituição e de seu papel na sociedade; e da concepção do papel social do professor;

X - conhecimento das grandes vertentes teóricas que explicam os processos de desenvolvimento e de aprendizagem para melhor compreender as dimensões cognitivas, sociais, afetivas e físicas, suas implicações na vida das crianças e adolescentes e de suas interações com seu meio sociocultural;

XI - conhecimento sobre como as pessoas aprendem, compreensão e aplicação desse conhecimento para melhorar a prática docente;

XII - entendimento sobre o sistema educacional brasileiro, sua evolução histórica e suas políticas, para fundamentar a análise da educação escolar no país, bem como possibilitar ao futuro professor compreender o contexto no qual exercerá sua prática; e

XIII - compreensão dos contextos socioculturais dos estudantes e dos seus territórios educativos.

Art. 13. Para o Grupo II, que compreende o aprofundamento de estudos na etapa e/ou no componente curricular ou área de conhecimento, a carga horária de 1.600 horas deve efetivar-se do 2º ao 4º ano, segundo os três tipos de cursos, respectivamente destinados à:

I - formação de professores multidisciplinares da Educação Infantil;

II - formação de professores multidisciplinares dos anos iniciais do Ensino Fundamental; e

III - formação de professores dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

§ 1º Dos estudos comuns a esses três cursos, devem ser incluídas, nas 1.600 horas, as seguintes habilidades:

I - proficiência em Língua Portuguesa falada e escrita, leitura, produção e utilização dos diferentes gêneros de textos, bem como a prática de registro e comunicação, levando-se em consideração o domínio da norma culta;

II - conhecimento da Matemática para instrumentalizar as atividades de conhecimento, produção, interpretação e uso das estatísticas e indicadores educacionais;

III - compreensão do conhecimento pedagógico do conteúdo proposto para o curso e da vivência dos estudantes com esse conteúdo;

IV - vivência, aprendizagem e utilização da linguagem digital em situações de ensino e de aprendizagem na Educação Básica;

V - resolução de problemas, engajamento em processos investigativos de aprendizagem, atividades de mediação e intervenção na realidade, realização de projetos e

trabalhos coletivos, e adoção de outras estratégias que propiciem o contato prático com o mundo da educação e da escola;

VI - articulação entre as atividades práticas realizadas na escola e na sala de aula com as que serão efetivadas durante o estágio supervisionado;

VII - vivência e aprendizagem de metodologias e estratégias que desenvolvam, nos estudantes, a criatividade e a inovação, devendo ser considerada a diversidade como recurso enriquecedor da aprendizagem;

VIII - alfabetização, domínio de seus fundamentos e domínio pedagógico dos processos e das aprendizagens envolvidas, com centralidade nos resultados quanto à fluência em leitura, à compreensão de textos e à produção de escrita das crianças, dos jovens e dos adultos;

IX - articulação entre os conteúdos das áreas e os componentes da BNCC-Formação com os fundamentos políticos referentes à equidade, à igualdade e à compreensão do compromisso do professor com o conteúdo a ser aprendido; e

X - engajamento com sua formação e seu desenvolvimento profissional, participação e comprometimento com a escola, com as relações interpessoais, sociais e emocionais.

§ 2º Para o curso de formação de professores multidisciplinares da Educação Infantil, as 1.600 horas devem também contemplar:

I - as especificidades das escolas de Educação Infantil – creche ou pré-escola – seus modos de organização, gestão e rotinas;

II - as particularidades do processo de aprendizagem das crianças nas faixas etárias da creche e pré-escola;

III - os princípios didáticos de planejamento, encaminhamento e avaliação de propostas pedagógicas que tenham como referência os eixos estruturantes de brincadeiras e interações das DCNs da Educação Infantil e os direitos de aprendizagem e desenvolvimento da BNCC – conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se – para garantir a consecução dos objetivos de desenvolvimento e a aprendizagem organizados nos campos de experiência da Educação Infantil conforme disposto na Base Nacional Comum Curricular:

a) o Eu, o Outro e o Nós;

b) corpo, gestos e movimentos;

c) escuta, fala, pensamento e imaginação;

d) traços, sons, cores e formas; e

e) espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

IV - a revisão das áreas e componentes previstos pela BNCC-Educação Básica como um todo, seus conteúdos, unidades temáticas e objetos de conhecimento; e

V - as competências gerais, por áreas e componentes, e as habilidades a serem constituídas pelos estudantes da Educação Básica.

§ 3º Para o curso de formação de professores multidisciplinares dos anos iniciais do Ensino Fundamental, as 1.600 horas de aprofundamento nas áreas e nos componentes curriculares da BNCC devem contemplar:

I - o aprendizado da dimensão prática do conhecimento e o desenvolvimento das competências e habilidades previstas para os estudantes da Educação Básica;

II - as áreas e os componentes, previstos na BNCC-Educação Básica como um todo, e para os anos iniciais do Ensino Fundamental em particular, seus conteúdos, unidades temáticas e objetos de conhecimento; e

III - as competências gerais, por áreas e componentes, e as habilidades a serem constituídas pelos estudantes e que devem ser aprendidas e avaliadas pelos licenciandos desses cursos de formação.

§ 4º Para o curso de formação de professores nos anos finais do Ensino Fundamental, e do Ensino Médio, as 1.600 horas, para aprofundar e desenvolver os saberes específicos,

podem ser ofertadas, de acordo com a organização curricular, do seguinte modo: componentes curriculares, componentes interdisciplinares ou áreas de estudos, nos termos do respectivo Projeto Pedagógico do Curso (PPC).

§ 5º Incluem-se nas 1.600 horas de aprofundamento desses cursos os seguintes saberes específicos: conteúdos da área, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento previstos pela BNCC e correspondentes competências e habilidades.

Art. 14. O Projeto Pedagógico do Curso (PPC), na modalidade Educação a Distância (EaD), deve apresentar para cada disciplina componente dos Grupos I e II, oferecida a distância, a fundamentação técnica que comprove a viabilidade de se desenvolver a distância as competências e habilidades previstas no componente, devendo ainda especificar as medidas adotadas pela IES para que as técnicas ou modelos propostos nas pesquisas que viabilizaram o projeto sejam efetivamente aplicadas nos cursos.

Art. 15. No Grupo III, a carga horária de 800 horas para a prática pedagógica deve estar intrinsecamente articulada, desde o primeiro ano do curso, com os estudos e com a prática previstos nos componentes curriculares, e devem ser assim distribuídas: 400 (quatrocentas) horas de estágio supervisionado, em ambiente de ensino e aprendizagem; e 400 horas, ao longo do curso, entre os temas dos Grupos I e II.

§ 1º O processo instaurador da prática pedagógica deve ser efetivado mediante o prévio ajuste formal entre a instituição formadora e a instituição associada ou conveniada, com preferência para as escolas e as instituições públicas.

§ 2º A prática pedagógica deve, obrigatoriamente, ser acompanhada por docente da instituição formadora e por I (um) professor experiente da escola onde o estudante a realiza, com vistas à união entre a teoria e a prática e entre a instituição formadora e o campo de atuação.

§ 3º A prática deve estar presente em todo o percurso formativo do licenciando, com a participação de toda a equipe docente da instituição formadora, devendo ser desenvolvida em uma progressão que, partindo da familiarização inicial com a atividade docente, conduza, de modo harmônico e coerente, ao estágio supervisionado, no qual a prática deverá ser engajada e incluir a mobilização, a integração e a aplicação do que foi aprendido no curso, bem como deve estar voltada para resolver os problemas e as dificuldades vivenciadas nos anos anteriores de estudo e pesquisa.

§ 4º As práticas devem ser registradas em portfólio, que compile evidências das aprendizagens do licenciando requeridas para a docência, tais como planejamento, avaliação e conhecimento do conteúdo.

§ 5º As práticas mencionadas no parágrafo anterior consistem no planejamento de sequências didáticas, na aplicação de aulas, na aprendizagem dos educandos e nas devolutivas dadas pelo professor.

§ 6º Para a oferta na modalidade EaD, as 400 horas do componente prático, vinculadas ao estágio curricular, bem como as 400 horas de prática como componente curricular ao longo do curso, serão obrigatórias e devem ser integralmente realizadas de maneira presencial.

Art. 16. As licenciaturas voltadas especificamente para a docência nas modalidades de Educação Especial, Educação do Campo, Educação Indígena, Educação Quilombola, devem ser organizadas de acordo com as orientações desta Resolução e, por constituírem campos de atuação que exigem saberes específicos e práticas contextualizadas, devem estabelecer, para cada etapa da Educação Básica, o tratamento pedagógico adequado, orientado pelas diretrizes do Conselho Nacional de Educação (CNE).

Parágrafo único. As licenciaturas referidas no caput, além de atender ao instituído nesta Resolução, devem obedecer às orientações específicas estabelecidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais de cada modalidade, definidas pelo CNE.

Art. 17. Os cursos de Educação Superior e de Ensino Médio para a Formação de Professores Indígenas devem atender, também, e no que couber, às Diretrizes Curriculares Nacionais específicas instituídas pela Resolução CNE/CP nº 1, de 7 de janeiro de 2015.

Art. 18. Os cursos em Nível Médio, na modalidade Normal, destinados à formação de docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, além de cumprir as disposições desta Resolução, em especial as competências expressas na BNC-Formação, devem respeitar, no que não a contrariar, as Diretrizes Curriculares Nacionais específicas instituídas pelas Resoluções CNE/CEB nº 2, de 19 de abril de 1999, e nº 1, de 20 de agosto de 2003.

CAPÍTULO V DA FORMAÇÃO EM SEGUNDA LICENCIATURA

Art. 19. Para estudantes já licenciados, que realizem estudos para uma Segunda Licenciatura, a formação deve ser organizada de modo que corresponda à seguinte carga horária:

I - Grupo I: 560 (quinhentas e sessenta) horas para o conhecimento pedagógico dos conteúdos específicos da área do conhecimento ou componente curricular, se a segunda licenciatura corresponder à área diversa da formação original.

II - Grupo II: 360 (trezentas e sessenta) horas, se a segunda licenciatura corresponder à mesma área da formação original.

III - Grupo III: 200 (duzentas) horas para a prática pedagógica na área ou no componente curricular, que devem ser adicionais àquelas dos Grupos I e II.

Art. 20. O curso de Segunda Licenciatura poderá ser realizado por instituição de Educação Superior desde que ofereça curso de licenciatura reconhecido e com avaliação satisfatória pelo MEC na habilitação pretendida, sendo dispensada a emissão de novos atos autorizativos.

Parágrafo único. Nos casos em que não haja oferta de primeira licenciatura do curso original, a segunda licenciatura pode ser ofertada desde que haja, na instituição de Educação Superior, um programa de pós-graduação *stricto sensu* na área de educação, porém, nesse caso, será necessária a emissão de novos atos autorizativos.

CAPÍTULO VI DA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PARA GRADUADOS

Art. 21. No caso de graduados não licenciados, a habilitação para o magistério se dará no curso destinado à Formação Pedagógica, que deve ser realizado com carga horária básica de 760 (setecentas e sessenta) horas com a forma e a seguinte distribuição:

I - Grupo I: 360 (trezentas e sessenta) horas para o desenvolvimento das competências profissionais integradas às três dimensões constantes da BNC-Formação, instituída por esta Resolução.

II - Grupo II: 400 (quatrocentas) horas para a prática pedagógica na área ou no componente curricular.

Parágrafo único. O curso de formação pedagógica para graduados não licenciados poderá ser ofertado por instituição de Educação Superior desde que ministre curso de licenciatura reconhecido e com avaliação satisfatória pelo MEC na habilitação pretendida, sendo dispensada a emissão de novos atos autorizativos.

CAPÍTULO VII DA FORMAÇÃO PARA ATIVIDADES PEDAGÓGICAS E DE GESTÃO

Art. 22. A formação para atuar em Administração, Planejamento, Inspeção, Supervisão e Orientação Educacional para a Educação Básica, nos termos do art. 64 da LDB, ou com centralidade em ambientes de aprendizagens e de coordenação e assessoramento pedagógico, pode-se dar em:

I - cursos de graduação em Pedagogia com aprofundamento de estudos nas áreas de que trata o caput e que possuam uma carga horária mínima de 3.600 (três mil e seiscentas) horas; e

II - cursos de especialização lato sensu ou cursos de mestrado ou doutorado, nas mesmas áreas de que trata o caput, nos termos do inciso II do art. 61 da LDB.

§ 1º O aprofundamento de estudos de que trata o inciso I será correspondente a 400 (quatrocentas) horas adicionais às 3.200 (três mil e duzentas) horas previstas para o curso de Pedagogia.

§ 2º Para o exercício profissional das funções relativas a essas áreas, a experiência docente é pré-requisito, nos termos das normas de cada sistema de ensino, conforme o disposto no § 1º do art. 67 da LDB.

CAPÍTULO VIII DO PROCESSO AVALIATIVO INTERNO E EXTERNO

Art. 23. A avaliação dos licenciandos deve ser organizada como um reforço em relação ao aprendizado e ao desenvolvimento das competências.

§ 1º As avaliações da aprendizagem e das competências devem ser contínuas e previstas como parte indissociável das atividades acadêmicas.

§ 2º O processo avaliativo deve ser diversificado e adequado às etapas e às atividades do curso, distinguindo o desempenho em atividades teóricas, práticas, laboratoriais, de pesquisa e de extensão.

§ 3º O processo avaliativo pode-se dar sob a forma de monografias, exercícios ou provas dissertativas, apresentação de seminários e trabalhos orais, relatórios, projetos e atividades práticas, entre outros, que demonstrem o aprendizado e estimulem a produção intelectual dos licenciandos, de forma individual ou em equipe.

Art. 24. As IES deverão organizar um processo de avaliação dos egressos de forma continuada e articulada com os ambientes de aprendizagens.

Art. 25. Caberá ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) elaborar um instrumento de avaliação *in loco* dos cursos de formação de professores, que considere o disposto nesta Resolução.

Parágrafo único. O Inep deverá aplicar o novo instrumento de avaliação *in loco* dos cursos de formação de professores, em até 2 (dois) anos, a partir da publicação desta Resolução.

Art. 26. Caberá ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) elaborar o novo formato avaliativo do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes para os cursos de formação de professores, em consonância ao que dispõe esta Resolução.

Parágrafo único. O Inep deverá aplicar o novo formato avaliativo do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes para os cursos de formação de professores, em até 2 (dois) anos, a partir da publicação desta Resolução.

CAPÍTULO IX DAS DISPOSIÇÕES TRANSITÓRIAS E FINAIS

Art. 27 Fica fixado o prazo limite de até 2 (dois) anos, a partir da publicação desta Resolução, para a implantação, por parte das Instituições de Ensino Superior (IES), das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e da BNC-Formação, definidas e instituídas pela presente Resolução.

Parágrafo único. As IES que já implementaram o previsto na Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, terão o prazo limite de 3 (três) anos, a partir da publicação desta Resolução, para adequação das competências profissionais docentes previstas nesta Resolução.

Art. 28. Os licenciandos que iniciaram seus estudos na vigência da Resolução CNE/CP nº 2/2015 terão o direito assegurado de concluí-los sob a mesma orientação curricular.

Art. 29. As competências gerais docentes, as competências específicas e as respectivas habilidades da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, previstas nesta Resolução, deverão ser revisadas pelo CNE, sempre que houver revisão da Base Nacional Comum Curricular.

Art. 30. Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, ficando revogada a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015.

LUIZ ROBERTO LIZA CURI

ANEXO

**BASE NACIONAL COMUM PARA A FORMAÇÃO INICIAL
DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA
(BNC-FORMAÇÃO)**

COMPETÊNCIAS GERAIS DOCENTES		
1. Compreender e utilizar os conhecimentos historicamente construídos para poder ensinar a realidade com engajamento na aprendizagem do estudante e na sua própria aprendizagem colaborando para a construção de uma sociedade livre, justa, democrática e inclusiva.		
2. Pesquisar, investigar, refletir, realizar a análise crítica, usar a criatividade e buscar soluções tecnológicas para selecionar, organizar e planejar práticas pedagógicas desafiadoras, coerentes e significativas.		
3. Valorizar e incentivar as diversas manifestações artísticas e culturais, tanto locais quanto mundiais, e a participação em práticas diversificadas da produção artístico-cultural para que o estudante possa ampliar seu repertório cultural.		
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal, corporal, visual, sonora e digital – para se expressar e fazer com que o estudante amplie seu modelo de expressão ao partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, produzindo sentidos que levem ao entendimento mútuo.		
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas docentes, como recurso pedagógico e como ferramenta de formação, para comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e potencializar as aprendizagens.		
6. Valorizar a formação permanente para o exercício profissional, buscar atualização na sua área e afins, apropriar-se de novos conhecimentos e experiências que lhe possibilitem aperfeiçoamento profissional e eficácia e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania, ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.		
7. Desenvolver argumentos com base em fatos, dados e informações científicas para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns, que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental, o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.		
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas, desenvolver o autoconhecimento e o autocuidado nos estudantes.		
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza, para promover ambiente colaborativo nos locais de aprendizagem.		
10. Agir e incentivar, pessoal e coletivamente, com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência, a abertura a diferentes opiniões e concepções pedagógicas, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários, para que o ambiente de aprendizagem possa refletir esses valores.		

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS		
1. CONHECIMENTO PROFISSIONAL	2. PRÁTICA PROFISSIONAL	3. ENGAJAMENTO PROFISSIONAL
1.1 Dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los	2.1 Planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens	3.1 Comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional

1.2 Demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem	2.2 Criar e saber gerir ambientes de aprendizagem	3.2 Comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender
1.3 Reconhecer os contextos	2.3 Avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino	3.3 Participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção dos valores democráticos
1.4 Conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais	2.4 Conduzir as práticas pedagógicas dos objetos conhecimento, competências e habilidades	3.4 Engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade

1. DIMENSÃO DO CONHECIMENTO PROFISSIONAL	
Competências Específicas	Habilidades
1.1 Dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los	<p>1.1.1 Demonstrar conhecimento e compreensão dos conceitos, princípios e estruturas da área da docência, do conteúdo, da etapa, do componente e da área do conhecimento na qual está sendo habilitado a ensinar.</p> <p>1.1.2 Demonstrar conhecimento sobre os processos pelos quais as pessoas aprendem, devendo adotar as estratégias e os recursos pedagógicos alicerçados nas ciências da educação que favoreçam o desenvolvimento dos saberes e eliminem as barreiras de acesso ao currículo.</p> <p>1.1.3 Dominar os direitos de aprendizagem, competências e objetos de conhecimento da área da docência estabelecidos na BNCC e no currículo.</p> <p>1.1.4 Reconhecer as evidências científicas atuais advindas das diferentes áreas de conhecimento, que favorecem o processo de ensino, aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes;</p> <p>1.1.5 Compreender e conectar os saberes sobre a estrutura disciplinar e a BNCC, utilizando este conhecimento para identificar como as dez competências da Base podem ser desenvolvidas na prática, a partir das competências e conhecimentos específicos de sua área de ensino e etapa de atuação, e a interrelação da área com os demais componentes curriculares.</p> <p>1.1.6 Dominar o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (CPC) tomando como referência as competências e habilidades esperadas para cada ano ou etapa.</p> <p>1.1.7 Demonstrar conhecimento sobre as estratégias de alfabetização, literacia e numeracia, que possam apoiar o ensino da sua área do conhecimento e que sejam adequados à etapa da Educação Básica ministrada.</p>
1.2 Demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem	<p>1.2.1 Compreender como se processa o pleno desenvolvimento da pessoa e a aprendizagem em cada etapa e faixa etária, valendo-se de evidências científicas.</p> <p>1.2.2 Demonstrar conhecimento sobre as diferentes formas diagnóstica, formativa e somativa de avaliar a aprendizagem dos estudantes, utilizando o resultado das avaliações para: (a) dar devolutivas que apoiem o estudante na construção de sua autonomia como aprendiz; (b) replanejar as práticas de ensino para assegurar que as dificuldades identificadas nas avaliações sejam solucionadas nas aulas.</p> <p>1.2.3 Conhecer os contextos de vida dos estudantes, reconhecer suas identidades e elaborar estratégias para contextualizar o processo de aprendizagem.</p> <p>1.2.4 Articular estratégias e conhecimentos que permitam aos estudantes desenvolver as competências necessárias, bem como favoreçam o desenvolvimento de habilidades de níveis cognitivos superiores.</p> <p>1.2.5 Aplicar estratégias de ensino diferenciadas que promovam a aprendizagem dos estudantes com diferentes necessidades e deficiências, levando em conta seus diversos contextos culturais, socioeconômicos e linguísticos.</p> <p>1.2.6 Adotar um repertório adequado de estratégias de ensino e atividades didáticas orientadas para uma aprendizagem ativa e centrada no estudante.</p>

1.3 Reconhecer os contextos	<p>1.3.1 Identificar os contextos sociais, culturais, econômicos e políticos das escolas em que atua.</p> <p>1.3.2 Compreender os objetos de conhecimento que se articulem com os contextos socioculturais dos estudantes, para propiciar aprendizagens significativas e mobilizar o desenvolvimento das competências gerais.</p> <p>1.3.3 Conhecer o desenvolvimento tecnológico mundial, conectando-o aos objetos de conhecimento, além de fazer uso crítico de recursos e informações.</p> <p>1.3.4 Reconhecer as diferentes modalidades da Educação Básica nas quais se realiza a prática da docência.</p>
1.4 Conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais	<p>1.4.1 Compreender como as ideias filosóficas e históricas influenciam a organização da escola, dos sistemas de ensino e das práticas educacionais.</p> <p>1.4.2 Dominar as informações sobre a estrutura do sistema educacional brasileiro, as formas de gestão, as políticas e programas, a legislação vigente e as avaliações institucionais.</p> <p>1.4.3 Conhecer a BNCC e as orientações curriculares da unidade federativa em que atua.</p> <p>1.4.4 Reconhecer as diferentes modalidades de ensino do sistema educacional, levando em consideração as especificidades e as responsabilidades a elas atribuídas, e a sua articulação com os outros setores envolvidos.</p>

2. DIMENSÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL	
Competências Específicas	Habilidades
2.1 Planejar ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens	<p>2.1.1 Elaborar o planejamento dos campos de experiência, das áreas, dos componentes curriculares, das unidades temáticas e dos objetos de conhecimento, visando ao desenvolvimento das competências e habilidades previstas pela BNCC.</p> <p>2.1.2 Sequenciar os conteúdos curriculares, as estratégias e as atividades de aprendizagem com o objetivo de estimular nos estudantes a capacidade de aprender com proficiência.</p> <p>2.1.3 Adotar um repertório diversificado de estratégias didático-pedagógicas considerando a heterogeneidade dos estudantes (contexto, características e conhecimentos prévios).</p> <p>2.1.4 Identificar os recursos pedagógicos (material didático, ferramentas e outros artefatos para a aula) e sua adequação para o desenvolvimento dos objetivos educacionais previstos, de modo que atendam as necessidades, os ritmos de aprendizagem e as características identitárias dos estudantes.</p> <p>2.1.5 Realizar a curadoria educacional, utilizar as tecnologias digitais, os conteúdos virtuais e outros recursos tecnológicos e incorporá-los à prática pedagógica, para potencializar e transformar as experiências de aprendizagem dos estudantes e estimular uma atitude investigativa.</p> <p>2.1.6 Propor situações de aprendizagem desafiadoras e coerentes, de modo que se crie um ambiente de aprendizagem produtivo e confortável para os estudantes.</p> <p>2.1.7 Interagir com os estudantes de maneira efetiva e clara, adotando estratégias de comunicação verbal e não verbal que assegurem o entendimento por todos os estudantes.</p>
2.2 Criar e saber gerir ambientes de aprendizagem	<p>2.2.1 Organizar o ensino e a aprendizagem de modo que se otimize a relação entre tempo, espaço e objetos do conhecimento, considerando as características dos estudantes e os contextos de atuação docente.</p> <p>2.2.2 Criar ambientes seguros e organizados que favoreçam o respeito, fortaleçam os laços de confiança e apoiem o desenvolvimento integral de todos os estudantes.</p> <p>2.2.3 Construir um ambiente de aprendizagem produtivo, seguro e confortável para os estudantes, utilizando as estratégias adequadas para evitar comportamentos disruptivos.</p>
2.3 Avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino	<p>2.3.1 Dominar a organização de atividades adequadas aos níveis diversos de desenvolvimento dos estudantes.</p> <p>2.3.2 Aplicar os diferentes instrumentos e estratégias de avaliação da aprendizagem, de maneira justa e comparável, devendo ser considerada a heterogeneidade dos estudantes.</p> <p>2.3.3 Dar devolutiva em tempo hábil e apropriada, tornando visível para o estudante seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.</p> <p>2.3.4 Aplicar os métodos de avaliação para analisar o processo de aprendizagem dos estudantes e utilizar esses resultados para retroalimentar a prática pedagógica.</p> <p>2.3.5 Fazer uso de sistemas de monitoramento, registro e acompanhamento das aprendizagens utilizando os recursos tecnológicos disponíveis.</p> <p>2.3.6 Conhecer, examinar e analisar os resultados de avaliações em</p>

	larga escala, para criar estratégias de melhoria dos resultados educacionais da escola e da rede de ensino em que atua.
2.4 Conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, das competências e habilidades	<p>2.4.1 Desenvolver práticas consistentes inerentes à área do conhecimento, adequadas ao contexto dos estudantes, de modo que as experiências de aprendizagem sejam ativas, incorporem as inovações atuais e garantam o desenvolvimento intencional das competências da BNCC.</p> <p>2.4.2 Utilizar as diferentes estratégias e recursos para as necessidades específicas de aprendizagem (deficiências, altas habilidades, estudantes de menor rendimento, etc.) que engajem intelectualmente e que favoreçam o desenvolvimento do currículo com consistência.</p> <p>2.4.3 Ajustar o planejamento com base no progresso e nas necessidades de aprendizagem e desenvolvimento integral dos estudantes.</p> <p>2.4.4 Trabalhar de modo colaborativo com outras disciplinas, profissões e comunidades, local e globalmente.</p> <p>2.4.5 Usar as tecnologias apropriadas nas práticas de ensino.</p> <p>2.4.6 Fazer uso de intervenções pedagógicas pertinentes para corrigir os erros comuns apresentados pelos estudantes na área do conhecimento.</p>

3. DIMENSÃO DO ENGAJAMENTO PROFISSIONAL	
Competências Específicas	Habilidades
3.1 Comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional	<p>3.1.1 Construir um planejamento profissional utilizando diferentes recursos, baseado em autoavaliação, no qual se possa identificar os potenciais, os interesses, as necessidades, as estratégias, as metas para alcançar seus próprios objetivos e atingir sua realização como profissional da educação.</p> <p>3.1.2 Engajar-se em práticas e processos de desenvolvimento de competências pessoais, interpessoais e intrapessoais necessárias para se autodesenvolver e propor efetivamente o desenvolvimento de competências e educação integral dos estudantes.</p> <p>3.1.3 Assumir a responsabilidade pelo seu autodesenvolvimento e pelo aprimoramento da sua prática, participando de atividades formativas, bem como desenvolver outras atividades consideradas relevantes em diferentes modalidades, presenciais ou com uso de recursos digitais.</p> <p>3.1.4 Engajar-se em estudos e pesquisas de problemas da educação escolar, em todas as suas etapas e modalidades, e na busca de soluções que contribuam para melhorar a qualidade das aprendizagens dos estudantes, atendendo às necessidades de seu desenvolvimento integral.</p> <p>3.1.5 Engajar-se profissional e coletivamente na construção de conhecimentos a partir da prática da docência, bem como na concepção, aplicação e avaliação de estratégias para melhorar a dinâmica da sala de aula, o ensino e a aprendizagem de todos os estudantes.</p>
3.2 Comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender	<p>3.2.1 Compreender o fracasso escolar não como destino dos mais vulneráveis, mas fato histórico que pode ser modificado.</p> <p>3.2.2 Comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender.</p> <p>3.2.3 Conhecer, entender e dar valor positivo às diferentes identidades e necessidades dos estudantes, bem como ser capaz de utilizar os recursos tecnológicos como recurso pedagógico para garantir a inclusão, o desenvolvimento das competências da BNCC e as aprendizagens dos objetos de conhecimento para todos os estudantes.</p> <p>3.2.4 Atentar nas diferentes formas de violência física e simbólica, bem como nas discriminações étnico-racial praticadas nas escolas e nos ambientes digitais, além de promover o uso ético, seguro e responsável das tecnologias digitais.</p> <p>3.2.5 Construir um ambiente de aprendizagem que incentive os estudantes a solucionar problemas, tomar decisões, aprender durante toda a vida e colaborar para uma sociedade em constante mudança.</p>
3.3 Participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos	<p>3.3.1 Contribuir na construção e na avaliação do projeto pedagógico da escola, atentando na prioridade que deve ser dada à aprendizagem e ao pleno desenvolvimento do estudante.</p> <p>3.3.2 Trabalhar coletivamente, participar das comunidades de aprendizagem e incentivar o uso dos recursos tecnológicos para compartilhamento das experiências profissionais.</p>

	<p>3.3.3 Entender a igualdade e a equidade, presentes na relação entre a BNCC e os currículos regionais, como contributos da escola para se construir uma sociedade mais justa e solidária por meio da mobilização de conhecimentos que enfatizem as possibilidades de soluções para os desafios da vida cotidiana e da sociedade.</p> <p>3.3.4 Apresentar postura e comportamento éticos que contribuam para as relações democráticas na escola.</p>
<p>3.4 Engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade</p>	<p>3.4.1 Comprometer-se com o trabalho da escola junto às famílias, à comunidade e às instâncias de governança da educação.</p> <p>3.4.2 Manter comunicação e interação com as famílias para estabelecer parcerias e colaboração com a escola, de modo que favoreça a aprendizagem dos estudantes e o seu pleno desenvolvimento.</p> <p>3.4.3 Saber comunicar-se com todos os interlocutores: colegas, pais, famílias e comunidade, utilizando os diferentes recursos, inclusive as tecnologias da informação e comunicação.</p> <p>3.4.4 Compartilhar responsabilidades e contribuir para a construção de um clima escolar favorável ao desempenho das atividades docente e discente.</p> <p>3.4.5 Contribuir para o diálogo com outros atores da sociedade e articular parcerias intersetoriais que favoreçam a aprendizagem e o pleno desenvolvimento de todos.</p>

(*) Republicada por ter saído com incorreção no DOU de 10-2-2020, Seção 1, páginas 87-90. Incorpora as correções aprovadas na Sessão Extraordinária do Conselho Pleno, realizada no dia 11-3-2020.

ANEXO IX – PROJETO INSTITUCIONAL DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA (SUBPROJETOS DE PEDAGOGIA E LETRAS)

Programa Capes		Edital	
RESIDENCIA - RESIDÊNCIA PEDAGOGICA		Edital Capes nº 06/2018	

Dados Gerais da Instituição

Instituição de Ensino	País
[REDACTED]	Brasil
CNPJ	
Código E-Mec	
[REDACTED]	
Situação Jurídica	
Particular	
Região	UF
Sudeste	SP

Dados do Coordenador Institucional

Nome Completo	E-mail	Telefone
[REDACTED]	[REDACTED]	[REDACTED]

Projeto Institucional

Objetivos geral e específicos do Projeto Institucional

Objetivo geral: Possibilitar aprendizagem prática em situação, ou seja, a partir da realidade, tomando os eventos e aspectos dificultadores da prática pedagógica do professor e da escola como fontes de formação docente. Objetivos específicos: • Proporcionar ao residente conhecimento da prática pedagógica para ensinar (didática) além do domínio do conhecimento teórico específico da área de atuação dos professores e dos conteúdos de ensino da área; • Vincular a formação inicial (residentes) e continuada de professores (preceptores) a partir da cooperação mútua das instituições, investigando as condições de implantação do Programa por meio de um diálogo inicial com professores e gestores das escolas públicas; • Desenvolver a capacidade de participação no planejamento coletivo da escola e nos relacionamentos grupais e interpessoais primando o trabalho em equipe e colaborativo; • Ampliar a capacidade política do residente e do preceptor para a participação e o avanço do projeto pedagógico e para o envolvimento dos alunos e familiares com vistas a um melhor trabalho na sala de aula e na escola; • Promover a reformulação dos estágios obrigatórios à luz das experiências do Residência Pedagógica; • Agenciar a adequação dos currículos e das propostas pedagógicas dos cursos de Licenciaturas [REDACTED] considerando as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC); • Expandir a reflexão sobre a formação docente, Residência Pedagógica e Estágio obrigatório no sentido de colaborar no processo de constituição da própria profissão, valorizando a carreira docente; • Facilitar o debate acadêmico-científico sobre os impactos da residência pedagógica para a formação inicial do docente e sua relação com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC); • Elevar a qualidade da formação inicial de alunos dos cursos de licenciatura [REDACTED] promovendo a integração entre a faculdade e as escolas de educação básica; • Produzir e publicar conhecimentos com vistas a ampliar e aprofundar os referenciais teórico-metodológicos da educação, envolvendo as áreas que compõem o currículo da Educação Básica em articulação à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para melhor atuação nessa etapa de escolaridade.

Informar como os subprojetos se articulam com o projeto institucional

23/09/2019 16:44:54 1



Projeto Institucional registrado na Plataforma Freire

Programa Capes	Edital
RESIDENCIA - RESIDÊNCIA PEDAGOGICA	Edital Capes nº 06/2018

Dados Gerais da Instituição

Instituição de Ensino	País
[REDACTED]	Brasil
CNPJ	
[REDACTED]	
Código E-Mec	
[REDACTED]	
Situação Jurídica	
Particular	
Região	UF
Sudeste	SP

Dados do Coordenador Institucional

Nome Completo	E-mail	Telefone
[REDACTED]	[REDACTED]	[REDACTED]

Projeto Institucional

Objetivos geral e específicos do Projeto Institucional
<p>Objetivo geral: Possibilitar aprendizagem prática em situação, ou seja, a partir da realidade, tomando os eventos e aspectos dificultadores da prática pedagógica do professor e da escola como fontes de formação docente. Objetivos específicos: • Proporcionar ao residente conhecimento da prática pedagógica para ensinar (didática) além do domínio do conhecimento teórico específico da área de atuação dos professores e dos conteúdos de ensino da área; • Vincular a formação inicial (residentes) e continuada de professores (preceptores) a partir da cooperação mútua das instituições, investigando as condições de implantação do Programa por meio de um diálogo inicial com professores e gestores das escolas públicas; • Desenvolver a capacidade de participação no planejamento coletivo da escola e nos relacionamentos grupais e interpessoais primando o trabalho em equipe e colaborativo; • Ampliar a capacidade política do residente e do preceptor para a participação e o avanço do projeto pedagógico e para o envolvimento dos alunos e familiares com vistas a um melhor trabalho na sala de aula e na escola; • Promover a reformulação dos estágios obrigatórios à luz das experiências da Residência Pedagógica; • Agenciar a adequação dos currículos e das propostas pedagógicas dos cursos de Licenciaturas [REDACTED] considerando as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). • Expandir a reflexão sobre a formação docente, Residência Pedagógica e Estágio obrigatório no sentido de colaborar no processo de constituição da própria profissão, valorizando a carreira docente; • Facilitar o debate acadêmico-científico sobre os impactos da residência pedagógica para a formação inicial do docente e sua relação com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC); • Elevar a qualidade da formação inicial de alunos dos cursos de licenciatura [REDACTED] promovendo a integração entre a faculdade e as escolas de educação básica; • Produzir e publicar conhecimentos com vistas a ampliar e aprofundar os referenciais teórico-metodológicos da educação, envolvendo as áreas que compõem o currículo da Educação Básica em articulação à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para melhor atuação nessa etapa de escolaridade.</p>
Informar como os subprojetos se articulam com o projeto institucional
[REDACTED]

Entendemos o Estágio Curricular como uma experiência fundamental para a formação de qualidade de futuros professores, já que ele possibilita a articulação entre a teoria e a prática social da profissão docente. A articulação do estágio com a Residência Pedagógica ocorrerá a partir da imersão do estudante, no processo de contato sistemático e temporário com práticas profissionais reais - no caso, com professores e gestores educacionais (formadores) que atuam nos contextos das escolas públicas. Nesse processo de imersão, durante o processo de formação inicial, o residente terá a oportunidade de sair do isolamento dos ambientes formativos da academia e escola, aproximando as culturas destes locais e identificando saídas criativas para a formação docente. O [redacted] se propõe a aproximar estas duas realidades. Diferente de outros profissionais, o exercício profissional de docentes no Brasil requer apenas o estágio curricular. Neste sentido, entendemos o estágio como um componente curricular integrante do projeto político pedagógico nos cursos de licenciaturas e é um eixo articulador entre a formação acadêmica e o mundo do trabalho. Neste contexto o [redacted] dentro de sua proposta, será capaz de desenvolver estratégias de organização e execução de um currículo articulado na formação teórico-prática entre as unidades curriculares e estratégias metodológicas. Essas estratégias de organização e execução promoverão um duplo movimento: aprendizagem coletiva na classe sob a orientação de um docente e o desenvolvimento da aprendizagem em pequenos grupos, orientados por vários professores e em cenários múltiplos de aprendizagem. A prática do preceptorado como a orientação próxima e sistemática de um professor junto a um grupo reduzido de estudantes garantirá certa homogeneidade nas aprendizagens do conjunto dos estudantes e a pluralidade de experiências e aprendizagens propiciadas pelo trabalho em pequenos grupos, resultando num repertório plural, produzindo uma dimensão do currículo que se abre para concretizar oportunidades de percursos de aprendizagem diferenciados, que têm a potencialidade de agregar às situações acadêmicas uma pluralidade de saberes, de pontos de vista teóricos e práticos, de conhecimentos e informações que contextualizam os saberes acadêmicos de modo solidário e ampliam a autonomia intelectual dos estudantes. A organização e execução do currículo, em relação ao número de alunos por preceptor será de até 10 (dez) estudantes por preceptor nas escolas-campo. A Residência Pedagógica será dividida em I e II: Ensino Fundamental anos iniciais e II: Ensino Fundamental anos finais. Já a estrutura de desenvolvimento será composta por três etapas: (i) a primeira - preparação do residente; (ii) a segunda - imersão deste estudante na escola-campo para o reconhecimento, contato e regência; (iii) e, como etapa de conclusão, a terceira - fechamento, levantamento de dados, elaboração de relatórios de conclusão e socialização com a comunidade acadêmica. O atendimento aos grupos será flexível e liderado pelos preceptores. Toda atividade desenvolvida deverá gerar um registro com apontamentos que permitam a socialização dos resultados obtidos. A avaliação envolve dois âmbitos: o individual, acompanhado pela observação e instrumentos próprios, e o coletivo, por meio da avaliação do relatório final. O Programa de Residência Pedagógica será uma modalidade especial de estágio curricular, baseado na vivência sistemática e temporária de um grupo de residentes em diferentes espaços da escola básica. Os residentes (alunos e alunas) serão organizados em grupos que atuarão de modo sincronizado na escola selecionada, atuando a partir de um rol de experiências previamente planejadas em conjunto com docentes e gestores da escola.

Data de Finalização do Projeto Institucional

13/07/2018 14:33:20

Indicadores do Projeto

Número	Indicador	Descritor	Resultados Esperados
1138	Indicadores e a forma de avaliação do Projeto Institucional.	As ações previstas para o [redacted] representam expectativas iniciais em relação às metas desejadas para o desenvolvimento dos subprojetos. Por esse ângulo, salientamos que a definição concreta das ações será decorrente de um processo de discussão e avaliação com os sujeitos envolvidos, respeitando, assim, a autonomia dos sujeitos e a interação dos preceptores com os residentes e coordenadores dos subprojetos.	Com o [redacted] esperamos formar um banco de dados que possa ser consultado pela sociedade, a fim de divulgar os resultados das vivências e experiências realizadas sobre em nível do Residência Pedagógica na área da formação docente.

1147	Indicadores e a forma de avaliação do Projeto Institucional	Pretendemos promover eventos com foco na Residência Pedagógica, Formação docente e Estágios abrangendo as diferentes áreas do conhecimento com vistas a suscitar o desenvolvimento do campo teórico e a construção de intervenções pedagógicas de qualidade em nível de Educação Básica.	<ul style="list-style-type: none"> Desenvolver e sistematizar metodologia para a residência pedagógica como uma política de formação inicial de docentes; Divulgar e disseminar saberes tanto no âmbito acadêmico universitário quanto entre unidades escolares, realizando em colaboração com as escolas, docentes e residentes envolvidos: seminários, colóquios, publicações, exposições, comunicações etc.;
1149	Indicadores e a forma de avaliação do Projeto Institucional	Encurtar essa distância e construir relações de confiança estáveis por meio do diálogo qualificado e sistemático, e assumir a escuta como imprescindível para qualificar nosso trabalho de formadores é um desafio possível de ser enfrentado.	<ul style="list-style-type: none"> Articular relações entre a [redacted] os poderes públicos estaduais (SEE/SP) e municipais (SEDUC/SV) com o intuito de melhorar e fortalecer a Educação Básica e a formação docente; Oportunizar aos residentes, preceptores e aos professores da Educação Básica trocas pautadas nas vivências e nos modelos de formação inovadores;

Formação de Preceptores

Carga Horária	Modalidade	Data Início	Data Fim
440	Educação Presencial	01/06/2018	29/02/2020

Descrição

PROJETO DO CURSO DE FORMAÇÃO DE PRECEPTORES a) Formação docente e os professores da Educação Básica A [redacted] propõe, em seu Projeto Institucional de Residência Pedagógica, o Curso de Formação de Preceptores com a temática Preceptorial na Residência Pedagógica da Educação Básica, cujo objetivo é oferecer ao preceptor, residente e orientador docente os fundamentos teórico-metodológicos da organização do trabalho pedagógico, diversidade e inclusão escolar nas escolas de Educação Básica. O programa está baseado em conteúdos e metodologias específicas para superar dificuldades técnicas e pedagógicas dos professores das redes públicas de educação, visando um redirecionamento das práticas pedagógicas em serviço. Público: professores da Educação Básica/preceptores, docentes orientadores e residentes. Objetivo geral: Promover a formação de professores da Educação Básica para atuarem como Preceptores, em processos formativos de profissionais da educação que estão cursando licenciaturas (residentes). Objetivos específicos: - Desenvolver, com os estudantes/residentes, competências nas dimensões educacionais, visando qualificar processos de trabalho docente em sala de aula e demais espaços escolares. - Incentivar os professores preceptores à reflexão crítica sobre seu próprio trabalho a partir da análise e saberes apresentados na interação com os alunos residentes. - Valorizar a experiência e a reflexão da/na experiência proporcionando uma formação profissional baseada na epistemologia da prática. - Propiciar o conhecimento referente às necessidades formativas do/as professor/as acerca da gestão em sala de aula. Metas esperadas: - Acompanhamento do desenvolvimento dos residentes. - Identificação de oportunidade de aprendizagem e de utilização de estratégias de ensino e aprendizagem nas situações cotidianas com os residentes. - Desenvolvimento de competências para os estágios supervisionados e/ou demais programas que demandam preceptores na escola. Estrutura do curso: O curso proposto, em três etapas, será desenvolvido por meio de encontros presenciais nas dependências da [redacted]. Na plataforma Moodle, todo o material de apoio aos professores preceptores será hospedado, com a possibilidade do Fórum - mais um caminho para discussão e reflexão após os encontros presenciais. Primeira etapa - A atividade de preceptor: • O papel do preceptor na área da educação. • Docência e preceptorial: perfis, percepções e significados. • Importância do preceptor no processo de ensino e aprendizagem. • Concepção de conhecimento e ensino. • Relação preceptor-educando. • Relação teoria-prática. • Apropriação e produção do conhecimento teórico a partir da prática. Segunda etapa - Orientações teórico-metodológicas da gestão de sala de aula: • Competência de gestão: gestão educacional. • Sobre a gestão de sala de aula. • O processo de ensino e de aprendizagem. • Aspectos pedagógico-operacionais na gestão da sala de aula. • Diagnóstico Participativo. • Avaliação processual e por competências. Terceira etapa - Planejamento, desenvolvimento e avaliação das ações didático-pedagógicas: • Elaboração coletiva dos planos de atividades individuais e coletivos a partir do Projeto Pedagógico da escola. • Acompanhamento e avaliação dos planos de atividades dos residentes. • Avaliação da aprendizagem. • Construção da interdisciplinaridade • Inserção do ensino e pesquisa no ambiente de trabalho. Certificação: Os participantes do Projeto Institucional terão que cumprir os seguintes critérios na avaliação: • Assiduidade: 75% da carga horária; • Pontualidade em todos os momentos formativos; • Participação ativa nas atividades do Curso. Ao final, com esse cumprimento, receberão a certificação.

Proposta preliminar do plano de ambientação dos residentes na escola e na sala de aula

Plano de ambientação dos residentes na escola e na sala de aula Proposta preliminar do plano de ambientação dos residentes na escola Carga horária do curso 60 horas/atividades, com cerca de 10 Encontros Presenciais Duração do curso 2 meses (agosto - setembro 2018) Horário das aulas Curso presencial, cerca 6 horas/atividades por semana. Plano de ambientação Atividades Período 1. Etapa: Organização e Planejamento 1.1 Seleção das instituições escolares, dos preceptores e residentes. • Realização de processo de seleção de residentes e preceptores. • Divulgação dos resultados do PRP- [REDACTED] nas escolas parceiras. • Cadastro dos professores preceptores e residentes no sistema CAPES. 2. Etapa: Formação, conhecimento e gestão de competências • Curso de formação de preceptores. • Preparação do aluno para participação no programa. 3. Etapa: Ambientação dos residentes na escola e na sala de aula 3.1 Apresentação dos residentes nas escolas e elaboração do Plano de Ações a ser desenvolvido nas escolas parceiras • Encontro de apresentação dos orientadores, preceptores e residentes, bem como dos pressupostos teóricos e metodológicos do Programa Residência Pedagógica para a comunidade escolar. • Distribuição dos residentes em conformidade a proporcionalidade instituída na Portaria nº 38/2018 e Edital Capes nº 06/2018. 3.2. Estudo do contexto educacional/diagnóstico da realidade escolar • Conhecimento da realidade sociocultural dos alunos, bem como de seus níveis de aprendizagens. • Observação e análise das atividades de ensino desenvolvidas pelos preceptores e demais professores formadores. • Identificação dos espaços e matérias escolas, ou seja, das condições objetivas para o desenvolvimento das atividades propostas nos Subprojetos de Residência e nos planos de atividades dos residentes. • Participação dos residentes nas reuniões de planejamento, de pais e mestres e/ou de formação continuada, com vistas à apreensão da dinâmica escolar.

Forma de preparação do aluno para a residência e para a organização e execução da intervenção pedagógica

4. Etapa: Imersão na escola e regência de Classe • Reunião dos preceptores com os residentes para análise dos diagnósticos realizados nas escolas-campo. • Elaboração do planejamento das ações de regência do residente para as escolas-campo. • Definição das ações didático-pedagógicas a serem implementadas nas escolas, articulando as ações do plano de trabalho do Subprojeto referente à área de atuação do aluno residente. • Elaboração de planos de intervenção baseadas na análise do contexto escolar, considerando as condições objetivas e subjetivas do processo de ensino-aprendizagem, os conteúdos escolares e as metodologias inovadoras articuladas aos programas institucionais do MEC desenvolvidos nas escolas e a BNCC. • Discussão e análise dos projetos de intervenção dos residentes com o docente preceptor e a comunidade escolar. • Implementação das ações propostas nos projetos de intervenção nas escolas. • Produção de recursos didáticos. • Organização e realização de exposições das produções dos alunos da educação básica sob orientação dos residentes, envolvendo as disciplinas escolares de forma interdisciplinar. 4.2. Acompanhamento e gestão dos Subprojetos de Residência Pedagógica • Reuniões com docentes orientadores, preceptores e residentes para avaliação dos subprojetos, bem como dos planos de atividades e intervenção desenvolvidos nas escolas parceiras. • Acompanhamento realizado pelos docentes orientadores às escolas parceiras, com vistas ao acompanhamento dos trabalhos desenvolvidos pelos preceptores e os residentes. • Acompanhamento do trabalho didático-pedagógico por meio de ficha de frequência, de descrição e análise das atividades desenvolvidas, roteiros para sistematização dos projetos de intervenção; de organização das sequências didáticas dentre outros, para acompanhamento e avaliação dos subprojetos e dos projetos de intervenção de cada residente. • Elaboração de portfólios, diários de bordo, relatórios, artigos científicos com análise e avaliação da experiência desenvolvida pelo [REDACTED] docentes orientadores, preceptores e residentes. 5. Etapa: Elaboração dos relatórios dos residentes 6. Avaliação e socialização • Participação em eventos com publicação dos resultados parciais/finais das experiências vivenciadas nos Subprojetos. • Socialização das atividades desenvolvidas pelo Residência Pedagógica do PRP- [REDACTED] junto às outras Instituições. • Realização do Seminário de Socialização das atividades realizadas no Residência pedagógica. • Reunião da comunidade acadêmica e as Secretarias de Educação para avaliação dos impactos e contribuições do programa para a qualidade do ensino nas escolas-campo. • Reunião envolvendo os licenciandos, coordenadores, professores e gestores das escolas para exposição das atividades realizadas pelo programa por meio da exibição de fotos, vídeos e outros tipos de materiais.

Atividades para melhoria da Escola - Campo

Número	Atividade
712	• Implementação de projetos de intervenção didático-pedagógicos tendo como base as orientações da BNCC. • Elaboração de projetos de intervenção com sequências didáticas baseadas na análise do contexto escolar, considerando as condições objetivas e subjetivas do processo de ensino e aprendizagem, os conteúdos escolares e as metodologias inovadoras articuladas aos programas institucionais do MEC desenvolvidos nas escolas.
714	• Certificação das escolas parceiras como espaços formativos e de aprendizagem. • Formação dos preceptores centrada nas situações problemáticas da sua escola através de processos de pesquisa colaborativa.

710	A formação continuada de seus quadros, provida no ambiente da [REDACTED] e das próprias escolas colaboradoras, em consonância com necessidades e interesses dos professores e gestores envolvidos, exigindo a responsabilidade partilhada na formação de novos docentes e dos que já se encontram no exercício da profissão.
709	Acordos de Cooperação Técnica com a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE/SP) e com a Secretaria Municipal de São Vicente (SEDUC/SV) e com as respectivas escolas onde acontece a Residência Pedagógica do PR [REDACTED] vão prever, como contrapartida da [REDACTED] apoio técnico-pedagógico à gestão das escolas e de seus currículos.
715	• Publicação a toda comunidade educativa dos materiais didático-pedagógicos produzidos por professores preceptores e residentes durante o desenvolvimento dos Subprojetos. • Incentivo à participação dos preceptores e das escolas em eventos científicos nacionais e internacionais com publicação dos resultados das experiências vivenciadas nos Subprojetos.
711	• Reflexão crítico-colaborativa como condutor do Curso de Formação de Preceptores que será mediatizado por professores preceptores, docentes orientadores [REDACTED] • Construção do perfil profissional do docente e a melhoria da aprendizagem dos alunos da Educação Básica por meio do desenvolvimento de atividades didático-pedagógicas que serão desenvolvidas nas escolas das redes estadual e municipal de ensino parceiras desse projeto institucional.

Subprojetos

Componente(s)	Qtd. de Núcleos	Qtd. de Cotas de Residente
Educação Física Língua Portuguesa	2	60

Objetivos do Subprojeto

OBJETIVO GERAL Capacitar os acadêmicos para atuação com qualidade e competência no que se refere a prática docente, bem como proporcionar aos escolares envolvidos diretamente nesse contexto, em situações que permitam auxílio em seu processo de desenvolvimento. OBJETIVOS ESPECÍFICOS • Efetuar avaliações psicomotoras; • Identificar espaços, materiais e possibilidades de desenvolvimento da Educação Física Escolar; • Organizar sequências pedagógicas que auxiliem na melhoria do desempenho dos alunos envolvidos; • Realizar mesas redondas de discussão para ampliação do conhecimento; • Produzir materiais pedagógicos que possam servir como ferramentas de subsídio ao crescimento do aluno nos seus diversos aspectos; • Divulgar os resultados em eventos.

Descrição do Plano de Atividades do Residente

A dinâmica de acompanhamento das atividades desenvolvidas a partir da Residência Pedagógica com os acadêmicos e com base nesse subprojeto sugere uma proposta de trabalho em que, as expressões corporais do movimento humano (ginásticas, jogos, brincadeiras, esportes, lutas e danças), sejam contextualizados e trabalhados de forma inclusiva, interdisciplinar e transversal. Portanto, pretende-se, ao longo do projeto, planejar e executar ações em conjunto com as demais áreas do conhecimento científico e também com as temáticas transversais: sedentarismo, saúde, convívio social, ética, pluralidade corporal, meio ambiente, orientação sexual, dentre outras). A possibilidade de inserção do acadêmico na realidade escolar, durante a sua formação inicial, é uma ferramenta riquíssima, no sentido de estabelecer uma relação concreta entre a teoria e a prática. A relação também pode ser entendida como uma troca de experiência entre a educação superior e a educação básica, onde, principalmente, a estrutura, o funcionamento e os professores inseridos no cotidiano escolar passam a atuar como co-formadores dos futuros docentes. Desta forma, toda a comunidade envolvida no processo, ou seja, alunos, pais, professores da educação básica, acadêmicos, professores da educação superior, tendem a se beneficiar e melhorar a qualidade e a valorização da Educação no Brasil. Previsão sucinta de atividades que serão desenvolvidas Em relação a previsão das atividades que serão desenvolvidas ao longo do desencadeamento da Residência Pedagógica que norteará a construção desse subprojeto, utiliza-se, como alicerce teórico, a abordagem da "Cultura Corporal do Movimento Humano", e discutida nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1997). De acordo com os PCNs (BRASIL, 1997), a Educação Física deve ser entendida como "Cultura Corporal". Nesse contexto, a "Cultura Corporal" transcende a visão de corpo em movimento, enquanto algo estritamente fisiológico e funcional, ou seja, o corpo em movimento precisa ser compreendido de forma ampla e que contemple as suas várias dimensões. Com relação as atividades, optou-se por distribuir em etapas justamente para favorecer os acadêmicos e sua interlocução com as propostas da Residência Pedagógica. São elas: * Ginásticas; * Jogos; * Brincadeiras; * Esportes (contextualizar o esporte "da" escola e o esporte "na" escola). * Lutas; * Danças; * Temas transversais (sedentarismo, saúde, convívio social, ética, pluralidade corporal, meio ambiente, orientação sexual, dentre outras). Portanto, pretende-se, ao longo do projeto, planejar e executar ações em conjunto com as demais áreas do conhecimento científico e também com as temáticas transversais: sedentarismo, saúde, convívio social, ética, pluralidade corporal, meio ambiente, orientação sexual, dentre outras). Forma de registro dessas atividades pelo discente, bem como avaliação e a socialização dos resultados. Os registros das atividades elaboradas pelos discentes da área da Educação Física serão elaborados a partir de portfólios e registros diários das aulas acompanhadas e conduzidas com pelo profissional da escola. Seguirão os desencadeamentos e avaliação considerando os acompanhamentos.

Cronograma do Subprojeto

Etapa	Atividades do Subprojeto	Início	Fim
Elaboração do projeto Institucional	1. Etapa: Organização e Planejamento 1.1 Seleção das instituições escolares, dos preceptores e residentes.	10/07/2018	31/07/2018
Formação da Equipe e Planejamento	2. Etapa: Formação, conhecimento e gestão de competências	01/08/2018	30/09/2018
Desenvolvimento de Atividades Formativas e Didático-Pedagógicas	4. Etapa: Imersão na escola e regência de Classe 4.2. Acompanhamento e gestão dos Subprojetos de Residência Pedagógica	01/11/2018	30/11/2019
Acompanhamento	3. Etapa: Ambientação dos residentes na escola e na sala de aula 3.1 Apresentação dos residentes nas escolas e elaboração do Plano ações a ser desenvolvido nas escolas parceiras	01/09/2018	31/10/2018
Socialização e avaliação	5. Etapa: Elaboração dos relatórios dos residentes dezembro/2019 20h 6. Avaliação e socialização	01/12/2019	29/02/2020

Núcleos do Subprojeto

Código do Núcleo	Qtd. Cotas com Bolsa	Qtd. Cotas sem Bolsa
4350	21	0
Docentes Orientadores		
CPF	Nome Completo	Nº de Mensalidades
██████████	████████████████████	
██████████	████████████████████	
Componentes curriculares		

Esse Relatório de regência será completado com o Relatório de observação do preceptor. Ambos nortearão a avaliação das práticas planejadas e desenvolvidas e dos resultados encontrados nas avaliações realizadas em sala de aula. Importante ressaltar que, semanalmente, residente e coordenador do subprojeto de Residência Pedagógica terão reuniões de trabalho com objetivo fulcral de nortear a pesquisa, o planejamento, as estratégias, os materiais didáticos, a atuação e a avaliação ... Trata-se de uma aproximação da universidade à realidade escolar com suas contribuições de teor científico, bem como a oportunidade da instituição de ensino superior rever seu currículo, o Estágio Supervisionado e suas práticas com vistas a uma formação inicial de professor calcada no chão da escola. Ademais, visitas periódicas do coordenador do subprojeto à escolas-campo e, na universidade, reuniões de trabalho entre coordenador do subprojeto, preceptor e alunos acompanharão todo o programa de residência. Elaboração dos Relatórios dos residentes Ao cabo da imersão e regência de classe e todos os registros realizados juntamente com o preceptor, o residente elaborará Relatório final sob a coordenação do professor responsável pelo subprojeto de Residência Pedagógica. O Relatório será apresentado em via impressa. A partir do Relatório final, serão encaminhadas atividades acadêmicas como a organização de Seminários, a Mostra Pedagógica, o Caderno de Atividades e a produção de um artigo científico. Avaliação e socialização A socialização das ações do Programa dar-se-á por meio de: Seminários apresentados aos alunos de graduação. I Mostra Residência Pedagógica Publicação on line de um Caderno de Atividades. Publicação de livro com artigos científicos. Apresentação das pesquisas em eventos acadêmicos.

Descrição do Plano de Atividades do Residente

Ao cabo do curso de Formação, em encontros de trabalho, desenvolver-se-ão os seguintes itens: distribuição dos residentes às escolas conveniadas; apresentação dos residentes aos seus respectivos preceptores; contextualização dos espaços escolares envolvidos; análise dos índices de desempenho das escolas; mapeamento das necessidades e indicação de metas; relação da realidade escolar com o Plano de Trabalho; visita às escolas; conhecimento da equipe gestora; apresentação às turmas envolvidas; participação em reuniões pedagógicas com a equipe gestora e corpo docente; análise e reflexão das práticas docentes. Imersão na escola e regência de classe A imersão dos alunos residentes será realizada seguindo o Plano de Trabalho. Esse planejamento será realizado a partir de análise dos diagnósticos da realidade de cada escola-campo que contempla uma fase de observação, acompanhamento e participação do residente nas aulas - fase preparatória para a regência. Nessa fase, o residente registra toda a experiência em Relatório de observação e acompanhamento ou em Relatório de participação. Semanalmente, a partir dos registros, preceptor e residente trocam, analisam, refletem, avaliam e ressignificam as práticas realizadas. Relatórios, atas de reunião, registro fotográfico, atividades e materiais didáticos serão arquivados em portfólios individuais, ou seja, cada residente com o seu. Os estudos teórico-metodológicos também permearão essas reuniões semanais com foco no currículo, na BNCC, no Projeto Político Pedagógico da escola, nos índices escolares, nas habilidades e competências a melhorar e a desenvolver, nas estratégias e materiais e recursos didáticos e nas práticas avaliativas. Trata-se da reflexão na e sobre a prática. Ao final da imersão, o residente regenciará aulas sob a supervisão do preceptor. As aulas serão planejadas mediante os resultados apontados nas reuniões de trabalho e arquivadas no portfólio. O residente fará um Relatório de regência. Esse Relatório de regência será completado com o Relatório de observação do preceptor. Ambos nortearão a avaliação das práticas planejadas e desenvolvidas e dos resultados encontrados nas avaliações realizadas em sala de aula. Importante ressaltar que, semanalmente, residente e coordenador do subprojeto de Residência Pedagógica terão reuniões de trabalho com objetivo fulcral de nortear a pesquisa, o planejamento, as estratégias, os materiais didáticos, a atuação e a avaliação ... Trata-se de uma aproximação da universidade à realidade escolar com suas contribuições de teor científico, bem como a oportunidade da instituição de ensino superior rever seu currículo, o Estágio Supervisionado e suas práticas com vistas a uma formação inicial de professor calcada no chão da escola. Ademais, visitas periódicas do coordenador do subprojeto à escolas-campo e, na universidade, reuniões de trabalho entre coordenador do subprojeto, preceptor e alunos acompanharão todo o programa de residência. Elaboração dos Relatórios dos residentes Ao cabo da imersão e regência de classe e todos os registros realizados juntamente com o preceptor, o residente elaborará Relatório final sob a coordenação do professor responsável pelo subprojeto de Residência Pedagógica. O Relatório será apresentado em via impressa. A partir do Relatório final, serão encaminhadas atividades acadêmicas como a organização de Seminários, a Mostra Pedagógica, o Caderno de Atividades e a produção de um artigo científico. Avaliação e socialização A socialização das ações do Programa dar-se-á por meio de: Seminários apresentados aos alunos de graduação. I Mostra Residência Pedagógica Publicação on line de um Caderno de Atividades. Publicação de livro com artigos científicos. Apresentação das pesquisas em eventos acadêmicos.

Cronograma do Subprojeto

Etapa	Atividades do Subprojeto	Início	Fim
Socialização e avaliação	Avaliação e socialização	31/01/2020	29/02/2020
	Seleção das instituições escolares, dos preceptores e residentes.	13/07/2018	31/08/2018

23/09/2019 16:44:54

13

Observação: Foram retiradas deste anexo as páginas 08, 09, 10, 11, 12, 14, 15 e 16 pois nelas estão as informações das escolas, da faculdade, dos professores e dos residentes, pois, conforme documentação enviada e aprovada para o Comitê de Ética, há de se respeitar o anonimato desses sujeitos.

ANEXO X – PROJETO INSTITUCIONAL DA IES (PDI)

Observação: Segue o *link* para acesso ao documento, em virtude de sua extensão.

https://1drv.ms/w/s!ApP_BL6AMBVtiJMzgyEKpVKIOwKGXw?e=q3ulbu

ANEXO XI – PPC DE DO CURSO DE PEDAGOGIA - IBS

Observação: Segue o *link* para acesso ao documento, em virtude de sua extensão.

https://1drv.ms/w/s!ApP_BL6AMBVtiJM1Kh5YXdX48o7u4g?e=bHuehD

ANEXO XII – PPC DE DO CURSO DE LETRAS - IBS

Observação: Segue o *link* para acesso ao documento, em virtude de sua extensão.

https://1drv.ms/w/s!ApP_BL6AMBVtiJMx4ZdOPPJ3DtQPzg?e=hOcwvK