



Universidade Federal de Sergipe

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

IMPACTOS DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO
INICIAL DOCENTE EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SERGIPE

CÍNTIA DE CÁSSIA MARCOLAN

SÃO CRISTÓVÃO (SE)

2022



Universidade Federal de Sergipe

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

IMPACTOS DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO
INICIAL DOCENTE EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SERGIPE

CÍNTIA DE CÁSSIA MARCOLAN

Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Aline Lima de Oliveira Nepomuceno

SÃO CRISTÓVÃO (SE)

2022

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

M321i Marcolan, Cíntia de Cássia
Impactos do Programa de Residência Pedagógica na formação inicial docente em ciências biológicas da Universidade Federal de Sergipe / Cíntia de Cássia Marcolan ; orientadora Aline Lima de Oliveira Nepomuceno. – São Cristóvão, SE, 2022.
137 f.

Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, 2022.

1. Educação superior - Estudo e ensino. 2. Professores - Formação - Sergipe. 3. Educação e Estado. 4. Universidade Federal de Sergipe. I. Nepomuceno, Aline Lima de Oliveira, orient. II. Título.

CDU 377.8(813.7)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



CÍNTIA DE CÁSSIA MARCOLAN

“IMPACTOS DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO
INICIAL DOCENTE EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL
DE SERGIPE”

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em Educação da Universidade Federal
de Sergipe e aprovada pela Banca Examinadora.

Aprovada em 02.08.2022

Prof.ª Dr.ª Aline Lima de Oliveira Nepomuceno (Orientadora)
Programa de Pós-Graduação em Educação/UFS

Prof. Dr. Luiz Anselmo Menezes Santos
Programa de Pós-Graduação em Educação/UFS

Documento assinado digitalmente



ANA MARIA LOURENÇO DE AZEVEDO

Data: 02/08/2022 13:07:17-0300

Verifique em <https://verificador.itl.br>

Prof.ª Dr.ª Ana Maria Lourenço de Azevedo
Universidade Federal de Sergipe /UFS

Documento assinado digitalmente



MÔNICA LOPES FOLENA ARAÚJO

Data: 04/08/2022 11:57:02-0300

Verifique em <https://verificador.itl.br>

Prof.ª Dr.ª Mônica Lopes Folena Araújo
Universidade Federal Rural de Pernambuco/UFRPE

SÃO CRISTÓVÃO (SE)
2022

“Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” (FREIRE, 2000, p.67)

AGRADECIMENTOS

Primeiramente eu agradeço a Deus por todas as oportunidades providenciadas em minha vida e por toda a força que encontro nele para seguir. À minha família, minha mãe Brévia, meu pai Jorge, meus irmãos Luis Gustavo e Raphael, por serem meu alicerce e apoio incondicional durante todo o percurso percorrido em minha vida.

À Professora Dra. Aline Lima de Oliveira Nepomuceno, pela orientação e por todo aprendizado, apoio, acolhimento, paciência e exemplo profissional. O meu muito obrigada por construir comigo essa pesquisa.

Aos Professores Drs. Monica Lopes Folena Araújo e Luiz Anselmo Menezes Santos que participaram da banca de qualificação e contribuíram no direcionamento e enriquecimento desta pesquisa.

Aos Professores participantes da pesquisa por contribuírem com os dados da investigação.

Aos meus amigos, Janice e Romeu, por me apoiarem, levantarem, acreditarem em mim e estarem sempre presente em minha vida. Às minhas amigas, Edivânia e Renildes, que conheci graças ao mestrado, por compartilharem comigo essa jornada, deixando o percurso muito mais leve. Aos colegas, amigos e professores do PPGED por todo o conhecimento compartilhado. À minha amiga, Marynara, por ter vivenciado comigo essa reta final, através das longas e intensivas chamadas de vídeo compartilhando as horas de estudo. Aos meus amigos que conheci na graduação e que constituem parte importante da minha vida, Claudio, Renata, Lucas e Luiz.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Ambiental de Sergipe – GEPEASE.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES pelo fomento à pesquisa.

Enfim, a todos que contribuíram nesta pesquisa e participaram desta jornada, o meu muito obrigada.

RESUMO

Atualmente no Brasil, está vigente a Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, instituída pelo Decreto nº 8752, de 9 de maio de 2016, com o propósito de dispor os princípios e objetivos da formação docente no país, e de organizar programas e ações em parceria com os sistemas de ensino, de acordo com o Plano Nacional de Educação e com os planos dos Estados, Municípios e do Distrito Federal. Incluso nessa política está o Programa de Residência Pedagógica (PRP), implementado em 2018, fomentado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, o qual, visa qualificar os cursos de formação docente a partir da imersão de licenciandos com 50% do curso concluído, ou que estejam cursando a partir do 5º período, em escolas de Educação Básica. Portanto, esta pesquisa de cunho qualitativo, aprovada pelo Comitê de Ética sob o parecer de nº. 5.146.931, guiada pela questão norteadora: “O que o Programa de Residência Pedagógica a partir da imersão do licenciando na escola-campo, proporcionou para a formação inicial dos residentes de Ciências Biológicas (CB) da Universidade Federal de Sergipe (UFS)?”, buscou analisar o que a imersão planejada e sistemática do residente em ambiente escolar pode influenciar na formação inicial em CB na UFS. Para tanto, foi adotada a Triangulação de Dados, combinando dados obtidos a partir da análise bibliográfica, análise documental dos relatórios finais elaborados por residentes vinculados ao Residência Pedagógica em sua primeira edição (2018-2020) e entrevista semiestruturada com docentes orientadores e preceptores, analisados à luz da Análise Textual Discursiva. O PRP potencializou o ensino, através dos processos de instrumentalização, a pesquisa, a partir da publicação científica, e a extensão, a partir da divulgação científica realizada pelos residentes. Identificamos que os processos reverberaram na formação continuada dos preceptores e na aprendizagem dos estudantes da educação básica. Contudo, o programa se mostrou um campo fértil para o fortalecimento da desarticulação teoria e prática, deveras preocupante, pois compactua com a formação de um profissional docente não reflexivo, distante do viés da práxis pedagógica, acentuando o desnivelamento de poder entre os campos da teoria e prática na formação docente.

Palavras-chave: Formação Docente. Iniciação à Docência. Política Pública de Formação de Professores

ABSTRACT

Currently in Brazil, the National Policy for Basic Education Teacher Training is in force, instituted by Decree No. 8752 of May 9, 2016, with the purpose of laying out the principles and objectives of teacher training in the country, and organizing programs and actions in partnership with the education systems, according to the National Education Plan and the plans of the States, Municipalities, and the Federal District. Included in this policy is the Pedagogical Residency Program (PR), implemented in 2018, promoted by the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel, which aims to qualify the teacher training courses from the immersion of undergraduates with 50% of the course completed, or who are attending from the 5th period, in basic education schools. Therefore, this qualitative research, approved by the Ethics Committee under opinion no. 5.146.931, guided by the guiding question: "What has the Pedagogical Residency Program, based on the immersion of the undergraduate in the field school, provided for the initial training of residents of Biological Sciences (CB) at the Federal University of Sergipe (UFS)?", sought to analyze what the planned and systematic immersion of the resident in a school environment can influence the initial training in CB at UFS. To do so, Data Triangulation was adopted, combining data obtained from bibliographic analysis, documentary analysis of the final reports prepared by residents linked to the Pedagogical Residency in its first edition (2018-2020) and semi-structured interviews with guiding teachers and preceptors, analyzed in the light of Textual Discourse Analysis. The PRP enhanced teaching, through the instrumentalization processes, research, from the scientific publication, and extension, from the scientific dissemination carried out by the residents. We identified that the processes reverberated in the continued training of preceptors and in the learning of basic education students. However, the program proved to be a fertile field for strengthening the disarticulation between theory and practice, which is very worrying, since it contributes to the formation of a non-reflective teaching professional, far from the pedagogical praxis, accentuating the power gap between the fields of theory and practice in teacher training.

Keywords: Teacher Training. Initiation to Teaching. Public Policies for Teacher Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Sugestão de cronograma para desenvolvimentos das atividades do PRP.....	34
Figura 2 - Relação dos participantes da pesquisa e do PRP	53
Quadro 1 - Relação dos cursos e <i>campus</i> participantes do Programa de Residência Pedagógica da UFS baseado no Edital n.º 21/2018 (UFS, 2018a).....	41
Quadro 2 - Relação das publicações abordando o PRP encontradas no Periódicos CAPES e BDTD, no interstício de 2018 a 2020.....	43
Quadro 3 - Distribuição dos artigos por área de conhecimento.....	47
Quadro 4 - Distribuição dos periódicos por região do Brasil.....	47
Quadro 5 - Relação de eventos de divulgação científica presentes nos relatórios e entrevistas do núcleo de Ciências Biológicas do Programa de Residência Pedagógica da Universidade Federal de Sergipe - <i>Campus</i> São Cristóvão.....	56
Quadro 6 - Total de eventos científicos frequentados pelos residentes.....	60
Quadro 7 – Publicações encontradas nos anais dos eventos referentes a membros dos núcleos de CB do PRP da UFS.....	63
Quadro 8 - Relação de eventos de divulgação científica.....	68
Quadro 9 - Eventos formativos envolvendo recursos didáticos dos residentes.....	71
Quadro 10 - Relação de recursos didáticos utilizados pelos residentes durante as atividades na escola-campo citadas nos relatórios finais.....	72

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABdC	Associação Brasileira de Currículo
ADUFS	Associação dos Docentes da Universidade Federal de Sergipe
AL	Alagoas
ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa
ATD	Análise Textual Discursiva
BA	Bahia
BDTD	Biblioteca Digital de Dissertações e Teses
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNC-Formação	Base Nacional Comum de Formação de Professores da Educação Básica
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CB	Ciências Biológicas
CEFAM	Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CESAD	Centro de Educação Superior a Distância
CIENART	Feira Estadual de Ciências, Tecnologia e Artes de Sergipe
CTSA	Ciências, Tecnologia, Sociedade e Ambiente
DBI	Departamento de Biologia
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
EDUCON	Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ERE	Ensino Remoto Emergencial
ESO	Estágio Supervisionado Obrigatório
FACED	Faculdade de Educação
IE	Instituto de Educação
IEB	Instituição de Educação Básica

IES	Instituição/Instituições de Ensino Superior
IFAL	Instituto Federal de Alagoas
IFFar-SVS	Instituto Federal Farroupilha, <i>campus</i> São Vicente do Sul
IFG	Instituto Federal Goiano
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISEI	Instituto Superior de Educação Ivoti
JECCCA	Jornada Esportiva Cultural e Científica do Colégio Aplicação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PID	Projeto Imersão Docente
PI	Projeto Institucional
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGAD	Programa de Pós-Graduação em Ambiente e Desenvolvimento
PPGECM	Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação
PPGFP	Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores
PRP	Programa de Residência Pedagógica
SEMAC	Semana Acadêmica e Cultural
SIGAA	Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmica
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TD	Triangulação de Dados
TDIC	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação
TJ	Teoria dos Jogos
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UEPB	Universidade Estadual da Paraíba
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMT	Universidade Federal do Mato Grosso
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPI	Universidade Federal do Piauí

UFS	Universidade Federal de Sergipe
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo
UNIVATES	Universidade do Vale do Taquari
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

1 - INTRODUÇÃO.....	14
1.1 - PERCURSO METODOLÓGICO.....	18
2 - FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE NO BRASIL.....	21
2.1 - OS PRIMEIROS PASSOS DA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE.....	21
2.2 - OS PROGRAMAS DE INICIAÇÃO A DOCÊNCIA.....	23
2.3 - A BASE NACIONAL COMUM DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	25
2.4 - A PRÁXIS PEDAGÓGICA E A PRÁTICA DOCENTE NA FORMAÇÃO INICIAL.....	29
3 - PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA.....	32
3.1 - HISTÓRICO DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA.....	39
3.2 - O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE.....	41
3.3 - RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E A FORMAÇÃO DOCENTE: ESTADO DA ARTE E PRODUÇÕES CIENTÍFICAS.....	43
3.3.1 - AS DISSERTAÇÕES.....	45
3.3.2 - OS ARTIGOS.....	46
4 - ANALISANDO E DISCUTINDO O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA UFS.....	53
4.1 - SOBRE A PRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA.....	54
4.2 - PROCESSOS FORMATIVOS PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA A PARTIR DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA.....	69
4.3 - A RELAÇÃO ENTRE A PRÁXIS PEDAGÓGICA E O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA.....	80
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	86
REFERÊNCIAS.....	89
APÊNDICES.....	102
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	102
APÊNDICE B - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS.....	105

APÊNDICE C - ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA REALIZADA COM AS DOCENTES ORIENTADORAS DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA.....	106
APÊNDICE D - ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA REALIZADA COM OS PROFESSORES PRECEPTORES DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA.....	108
APÊNDICE E – PARECER DE APROVAÇÃO DA PESQUISA PELO COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA.....	109
ANEXOS.....	117
ANEXO A - EDITAL CAPES Nº06/2018 – RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA – RETIFICAÇÃO II.....	117

1. INTRODUÇÃO

As Políticas Educacionais no Brasil vêm sofrendo diversas mudanças ao longo dos anos, imbricadas com o desenvolvimento do país, a industrialização, o crescimento populacional e a desigualdade social, além das mudanças de governo. Todavia, é importante refletir sobre os contextos em que estas mudanças e ações na área da educação estão sendo implementadas, visando uma real melhoria na qualidade do ensino e aprendizagem no país.

Portanto, realçamos a importância de analisar as políticas de formação de professores existentes e suas articulações com a formação e atuação dos futuros docentes. Atualmente no Brasil, está vigente a Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, instituída pelo Decreto nº. 8752, de 9 de maio de 2016, com o propósito de dispor os princípios e objetivos da formação docente no país, e de organizar programas e ações em parceria com os sistemas de ensino, de acordo com o Plano Nacional de Educação (PNE) e com os planos dos Estados, Municípios e do Distrito Federal (BRASIL, 2016).

Compondo a Política Nacional de Formação de Professores, temos o Programa de Residência Pedagógica (PRP)¹, implementado em 2018, apoiado e fomentado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O qual visa qualificar os cursos de formação docente, a partir da imersão de licenciandos, com 50% do curso concluído ou que estejam cursando a partir do 5º período, em escolas de Educação Básica (CAPES, 2018b).

Os licenciandos participantes do programa são denominados de residentes, e são supervisionados por um docente da Instituição de Ensino Superior (IES) denominado docente orientador, e por um docente da rede básica denominado preceptor, o qual atua na escola-campo, local onde o residente irá desenvolver as atividades do PRP. Cada IES dispõe de um Projeto Institucional (PI), composto por subprojetos de cada núcleo (área de conhecimento) da instituição.

A primeira edição do programa, vigente de 2018 a 2020, teve duração de 18 meses e carga horária total de 440 horas de atividades, distribuídas em 60 horas de ambientação na escola-campo; 320 horas destinadas a imersão, sendo 100 horas de regência, incluindo

¹ Adotamos a nomenclatura Programa de Residência Pedagógica e a sigla PRP com base no Edital n. 06/2018 (CAPES, 2018b) e na página online da CAPES: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Contudo, é possível encontrar pesquisas utilizando variações na nomenclatura, como Residência Pedagógica, Programa Residência Pedagógica e RP.

planejamento e execução de pelo menos uma intervenção pedagógica e 60 horas destinadas à elaboração de relatório final, avaliação e socialização de atividade (CAPES, 2018b).

Em 2018, o programa envolveu 238 IES, contemplando 43.587 bolsas, dessas 37.121 eram licenciandos de todo o Brasil (CAPES, 2019). Somente na Universidade Federal de Sergipe (UFS), cerca de 675 pessoas, entre discentes e docentes, participaram do programa, distribuídos em 42 escolas, 9 cidades e 23 núcleos (UFS, 2019b).

No primeiro semestre de 2022 foi finalizada a segunda edição do PRP, no qual foram realizadas alterações em sua estrutura em relação a primeira versão, tais como, a carga horária total atualizada para 414 horas e distribuída em três módulos de seis meses, abrangendo 138 horas cada módulo, totalizando dezoito meses de projeto. Cada módulo contempla 86 horas de preparação da equipe, estudos sobre metodologias de ensino e conteúdos da área, ambientação na escola-campo, observação em sala de aula, elaboração de relatório, avaliação da experiência, entre outras atividades; 12 horas de elaboração de planos de aula e 40 horas de regência (CAPES, 2020).

Diante do exposto, esta pesquisa apresenta como problema: O que o Programa de Residência Pedagógica a partir da imersão do licenciando na escola-campo, proporcionou para a formação inicial dos residentes de Ciências Biológicas (CB) da UFS?

Apresentamos como justificativa, o fato do PRP ser um programa recente, com poucos estudos publicados, sendo encontrados somente 3 dissertações e nenhuma tese quando realizado o estado da arte sobre as publicações referentes ao programa, sendo possível conferir mais detalhes na seção 3.3 desta dissertação. Ademais, o PRP é o primeiro programa seguindo o modelo de residência docente com ampla distribuição no país. Sua primeira edição foi realizada em todas as regiões brasileiras, em pelo menos uma IES de cada região. No Nordeste, a UFS foi a IES que mais recebeu bolsas para o PRP, sendo ofertadas 840 bolsas (CAPES, 2018a) e distribuídas cerca de 675 de 2018 a 2020 (UFS, 2019b).

Além disso, como mencionado anteriormente, o programa apresenta como uma de suas características principais a imersão do licenciando em uma escola de educação básica. Esta imersão objetiva a vivência e experimentação de situações reais do cotidiano escolar pelos licenciandos, visando a reflexão da articulação teoria e prática e da profissionalização do docente escolar (CAPES, 2018b).

Portanto, visamos com essa pesquisa, contribuir com os estudos referentes ao PRP e as Políticas Educacionais, apresentando dados e reflexões sobre os resultados da imersão dos licenciandos de CB na escola-campo proporcionada pelo PRP na UFS, a IES com o maior número de participantes do programa do Nordeste.

Isto posto, esta pesquisa apresenta como objetivo geral: Analisar o que a imersão planejada e sistemática do residente em ambiente escolar proporcionou para a formação inicial docente em CB na UFS. Como objetivos específicos delineiam-se:

- Identificar os desdobramentos da prática docente dos residentes a respeito do uso de recursos didáticos em aulas de Ciências e Biologia;
- Investigar a produção e divulgação científica oriundas do PRP nas instituições envolvidas.
- Verificar a Práxis Pedagógica dos residentes durante a inserção deles no ambiente escolar.

Salientamos que os objetivos específicos desta pesquisa estão baseados no Subprojeto Institucional de CB do PRP da UFS². Portanto, frisamos que para identificar os desdobramentos da prática docente dos residentes, consideramos os atos de selecionar, analisar, construir, utilizar e avaliar os recursos didáticos para uso nas aulas de Ciências e Biologia. Desta forma, nos apoiamos na Abordagem Instrumental de Pierre Rabardel (1995), para o autor, a instrumentalização³ é um processo relacionado ao instrumento — que não se resume a somente um objeto, mas também a todo o esquema de utilização que o envolve —, atentando-se a forma como o professor se apropria e modifica os recursos, desde etapas como a seleção, estrutura e o funcionamento (RABARDEL, 1995; SILVA, 2021).

Quanto à produção científica consideramos os relatos de experiências dos residentes, participação em eventos científicos, produção de artigos e capítulos de livros, assim como é descrito nos objetivos do Subprojeto Institucional de CB do PRP da UFS.

Para a compreensão da práxis pedagógica corroboramos com Freire (1997), que compreende que na práxis não há dicotomia entre ação e reflexão, teoria e prática, não há etapas que ocorram separadamente, estas, necessariamente, ocorrem de forma simultânea, o ser humano da teoria vai para a prática e da prática chega a uma nova teoria, estabelecendo assim, a práxis.

Cabe destacar que o interesse em investigar o tema desta pesquisa, surgiu a partir da participação desta pesquisadora no PRP ainda em sua graduação, como licencianda residente do curso de CB. Sendo tema de sua monografia, investigando as percepções dos residentes

² Os objetivos do Subprojeto Institucional são abordados a partir da página 41.

³ Apesar do Subprojeto Institucional adotar o termo instrumentalização e de nos basearmos na Abordagem Instrumental de Pierre Rabardel, optamos por utilizar “prática docente” ao invés de instrumentalização, visto que, compreendemos que o termo instrumentalização induz a um entendimento tecnicista, indo em desencontro com o que defendemos nesta pesquisa.

perante o programa em sua formação inicial. A partir desse momento, o desejo em continuar as pesquisas sobre o referido programa foi potencializado, nos trazendo até essa dissertação.

Para tanto, essa dissertação está dividida em quatro seções mais as considerações finais, referências, apêndices e anexos. Esta seção inicial consiste na Introdução, na qual é apresentada a pesquisa, desde sua motivação, justificativa e dados para a compreensão da relevância, e o percurso metodológico adotado.

A segunda seção é dedicada a narrar e discutir a formação inicial docente no Brasil, apresentando recortes históricos que perpassam por acontecimentos desde o primeiro ensaio sobre a formação docente, os Programas de Iniciação à Docência — Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) (BRASIL, 2007) e PRP (CAPES, 2020) —, até a homologação da Base Nacional Comum de Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) (BRASIL, 2019d). Finalizando com uma abordagem sobre a Práxis Pedagógica e a Prática Docente na Formação Inicial.

O PRP, objeto de estudo dessa pesquisa, é aprofundado na terceira seção. Inicialmente, é discorrido o histórico envolvendo o programa, abrangendo as diversas versões de residência pedagógica planejadas e implementadas no Brasil. Em seguida é apresentado o PRP implementado na UFS, trazendo dados da primeira versão do programa. Para encerrar a seção, é dissertado um estado da arte relatando sobre as pesquisas envolvendo o PRP fomentado pela CAPES, no interstício de 2018 a 2020.

Os dados obtidos e analisados a partir da Triangulação de Dados (TD), oriundos de entrevistas semiestruturadas e da análise de relatórios elaborados por residentes são abordados na quarta seção. Adotamos nas nossas análises a Análise Textual Discursiva (ATD) para corroborar a investigação.

Enquanto as quatro seções finais são dedicadas consecutivamente para as considerações finais da pesquisa; as referências utilizadas nesta dissertação; aos apêndices, no qual é possível encontrar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice A), o Termo de Autorização de Uso de Imagens e ou Depoimentos (Apêndice B), o roteiro das entrevistas semiestruturadas realizadas com as docentes orientadoras (Apêndice C), o roteiro das entrevistas semiestruturadas realizadas com os preceptores (Apêndice D) do PRP; e o parecer de aprovação da realização da pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) (Apêndice E); e o anexo, no qual temos o edital retificado do PRP, lançado pela CAPES em 2018 (Edital CAPES nº. 06/2018) (Anexo A).

1.1 PERCURSO METODOLÓGICO

Esta pesquisa trata-se de um estudo qualitativo que é rico em pormenores descritivos, no qual, buscamos investigar os fenômenos em toda sua complexidade, privilegiando a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação. Sendo possível contextualizar o fenômeno analisado, a problemática levantada ou ainda a ocorrência de acontecimentos (BICUDO, 2014, BOGDAN; BIKLEN, 1994). A abordagem qualitativa realiza ainda uma aproximação entre sujeito e objeto, dando significado aos dados obtidos (MINAYO; SANCHES, 1993).

O método utilizado foi o dialético, pois compreende que os fatos sociais, objetos das pesquisas qualitativas, não podem ser entendidos isoladamente, ou desvinculados das influências, sejam elas políticas, econômicas, culturais, ou de outros tipos. Somente considerando as diversas influências é possível ter uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade (GIL, 2008).

Para tanto, este estudo seguiu as seguintes etapas: inicialmente foi realizado uma pesquisa bibliográfica — a partir de fontes que utilizam dados já analisados, como livros e artigos científicos —, e documental — a partir de fontes que não receberam tratamento analítico, como os documentos oficiais (GIL, 2008) —, objetivando apresentar uma breve trajetória da formação inicial docente no Brasil, até a implementação do PRP.

A combinação das duas fontes de pesquisa, possibilitou uma compreensão contextualizada acerca da formação inicial docente no Brasil e das circunstâncias que levaram a criação do PRP, visto que a pesquisa bibliográfica conta com dados já analisados por outros pesquisadores, os quais destacamos os autores Freire (1997; 2002), Gatti *et al.* (2019), Rabardel (1995), Portelinha, Nez e Bordignon (2018), Reis e Sartori (2018) e Saviani (2005; 2009), e ao mesmo tempo, a partir da pesquisa documental, foi possível analisar documentos como o Edital CAPES nº. 06/2018 que institui o PRP (CAPES, 2018b); o PI do PRP da UFS, o qual contém também o Subprojeto Institucional de CB do PRP da UFS (UFS, 2019c); e a Portaria nº. 2.167 que institui a BNC-Formação e atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (BRASIL, 2019d), livre da interpretação de terceiros sobre os objetivos e dados dos documentos investigados.

Para atingirmos os objetivos propostos, recorreremos à combinação da entrevista semiestruturada e da análise documental (GIL, 2008). As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com duas professoras do Departamento de Biologia (DBI) da UFS (Apêndice C), que atuaram como docentes orientadoras do núcleo de CB na primeira edição do PRP, e com

quatro docentes das Instituições de Educação Básica (IEB) que atuaram como preceptores (Apêndice D) também na primeira edição do programa vinculados aos núcleos das docentes orientadoras entrevistadas.

O contato inicial com os participantes da entrevista foi realizado via e-mail. No qual, os endereços das docentes da IES foram obtidos a partir da página do Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA) da UFS (<https://www.sigaa.ufs.br/sigaa/>) e o e-mail dos preceptores foram fornecidos pelas docentes da IES que trabalharam com os professores entrevistados, todos da primeira edição do programa.

A entrevista “[...] é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação.” (GIL, 2008, p. 109). Contudo, o instrumento utilizado consiste em uma entrevista com teor flexível, contendo questões básicas e questões secundárias, que poderão surgir ao decorrer da conversa, possibilitando uma obtenção mais precisa dos dados desejáveis. (BOGDAN; BIKLEN, 1994; COSTA; FONTOURA, 2018).

Antes da realização das entrevistas semiestruturadas foi efetuado a validação do instrumento de pesquisa, isto é, foram realizadas as entrevistas com indivíduos que não são os sujeitos da pesquisa, a fim de verificar se o instrumento cumpria o pretendido. Os dados obtidos com a validação não foram considerados nos resultados desta pesquisa.

As entrevistas foram realizadas através do serviço de videochamadas *Google Meet*, devido a Pandemia causada pelo vírus SARS-CoV-2, no qual entre 2020 e 2021 foi recomendado o distanciamento social, desta forma, optamos por realizá-las de forma online. As entrevistas foram gravadas somente para fins de posterior transcrição e consulta pela pesquisadora, com a devida autorização dos entrevistados e após a assinatura do Termo de Autorização de Uso de Imagens e ou Depoimentos (Apêndice B).

Para complementar os dados obtidos a partir das entrevistas com as docentes orientadoras e com os preceptores, a fim de cumprir os objetivos relatados anteriormente, recorreremos à análise documental de 24 relatórios finais de residentes do núcleo de CB do PRP da UFS, participantes da primeira edição do programa, realizando assim a TD — a combinação de mais de uma fonte de dados, a partir de diferentes olhares sobre uma mesma realidade (AZEVEDO *et al.*, 2013).

Os relatórios elaborados pelos residentes foram selecionados a partir dos critérios de inclusão e exclusão relatados a seguir:

-O licenciando deve ter participado da primeira edição do PRP como bolsista durante 18 meses, vinculado aos núcleos de CB da UFS – *Campus* São Cristóvão.

-O residente deve ter constituído um dos núcleos das docentes orientadoras e dos preceptores entrevistados para a referida pesquisa.

A análise dos dados obtidos decorreu da ATD, que pode ser compreendida como um processo auto-organizado, o qual apresenta “[...] a finalidade de produzir novas compreensões sobre os fenômenos e discursos. [...] representando um movimento interpretativo de caráter hermenêutico” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p.7).

Um texto pode apresentar diversas interpretações de leitura, mesmo quando considerado objetivo. As intenções dos autores, os referenciais teóricos dos leitores, os campos semânticos nos quais se inserem, sempre possibilitam múltiplas interpretações. Portanto, a ATD visa a descrição e interpretação de alguns dos sentidos que podem surgir após a leitura de um conjunto de textos (MORAES; GALIAZZI, 2011).

Desta forma, inicialmente na ATD é realizado o processo de desconstrução e unitarização, no qual ocorre a investigação minuciosa e aprofundada dos textos a partir da fragmentação (desconstrução) e da separação de unidades de análise do fenómeno estudado (unitarização), também denominadas por unidades de significado ou de sentido. O segundo passo é a categorização. Neste momento, as unidades anteriormente separadas são classificadas e combinadas, formando conjuntos que apresentam elementos próximos, resultando em sistemas de categorias. Em um terceiro momento, ocorre a produção do metatexto analítico resultante dos dois processos anteriores, emergidos de uma nova compreensão dos dados revisados (MORAES; GALIAZZI, 2011).

Cabe destacar que esta pesquisa foi realizada conforme os princípios éticos de pesquisas realizadas com seres humanos, seguindo a resolução n.º 510, de 07 de abril de 2016, aprovada pelo CEP sob o parecer de número 5.146.931 (Apêndice E). Portanto, a coleta de dados a partir das entrevistas e dos relatórios dos licenciandos, só foram realizadas após a aprovação da pesquisa pelo CEP e da assinatura do TCLE (Apêndice A) e do Termo de Autorização de Uso de Imagem e Depoimentos pelos participantes da pesquisa (Apêndice B).

Na próxima seção iremos abordar alguns recortes da história da formação inicial docente no Brasil, perpassando os primeiros ensaios da formação, os programas de iniciação à docência, a BNC-Formação e os conceitos de Práxis Pedagógica e Prática Docente.

2. FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE NO BRASIL

Analisar a história da formação docente no Brasil nos permite compreender alguns dos impasses presentes nas licenciaturas e nas propostas para a formação docente. A dificuldade em ter professores habilitados, com formação sólida, condições de trabalho e remuneração adequadas, são problemas persistentes em nossa história. A estruturação do processo formativo docente no Brasil se desenvolveu de forma lenta, revelando o também desinteresse dos governos pela Educação Básica da população (GATTI *et al.*, 2019). Para melhor compreendê-la, nessa seção será apresentada uma breve retrospectiva dessa história.

2.1 OS PRIMEIROS PASSOS DA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE

Os primeiros ensaios sobre formação docente no Brasil ocorreram a partir do primeiro quarto do século XIX. Sendo discutida explicitamente somente após a independência do país. Anteriormente a esse momento, a escolarização ocorria a partir de professores leigos ou com pouca escolaridade. Em 15 de outubro de 1827 foi aprovada a lei para a criação das Escolas de Primeiras Letras, as quais adotavam o método de ensino mútuo ou lancasteriano. Portanto, era exigido que os professores adquirissem a devida instrução sobre o método utilizado. (BRASIL, 1827; GATTI *et al.*, 2019; SAVIANI, 2005; SAVIANI, 2009).

Somente após a reforma constitucional de 1834, ocorreu a criação das Escolas Normais, com o intuito de formar professores e professoras para suprir o aumento que era esperado na demanda escolar. A primeira Escola Normal do Brasil foi instalada em Niterói, a capital da Província do Rio de Janeiro, em 1835. Sendo substituída em 1849 pelo regime de professores adjuntos, canalizada meramente para o preparo teórico. Até a criação de uma nova Escola Normal em 1859 (GATTI *et al.*, 2019; SAVIANI, 2005).

Concomitantemente com a instalação das Escolas Normais, iniciou-se a feminização do magistério, provavelmente devido às maiores oportunidades de trabalho direcionadas para os homens, advindas do processo de urbanização e industrialização. Com isso, o magistério ficou conhecido como uma profissão feminina, processo que sofreu críticas e muita resistência inicialmente, pois os que iam contra essa mudança acreditavam que as mulheres eram portadoras de cérebros pouco desenvolvidos, portanto incapazes de serem responsáveis pela educação das crianças. Enquanto, por outro lado, havia os que apoiavam esse processo, utilizando do discurso de que mulheres possuíam o instinto materno natural, neste caso, o magistério era visto como uma extensão da maternidade (LOURO, 1997). De todo modo, a

feminização do magistério é observada até os dias atuais, no qual é possível perceber um número maior de mulheres matriculadas nos cursos de licenciatura, como é discutido por Gatti *et al.* (2019), no capítulo “Licenciaturas: uma profissão feminina”.

Com o decreto n.º 7.247, de 19 de abril de 1879, foi criada a Escola Normal da Corte, com o objetivo de preparar professores primários com formação em ciências e letras ou em artes. O decreto instituiu uma reestruturação do ensino, conhecida como reforma Leôncio de Carvalho - ministro e secretário de Estado dos Negócios do Império, responsável pela reforma - estabelecendo a Escola Normal da Corte como modelo a ser seguido pelas demais Escolas Normais das províncias (BRASIL, 2019a).

Com o Decreto n.º 27 de 12 de março de 1890, iniciou-se uma ampla reforma da instrução pública do Estado de São Paulo. Justificando não ser possível ter um ensino regenerador e eficaz sem um bom preparo dos professores. Entre as mudanças, houve modificações curriculares, a criação da Escola-Modelo como anexo da Escola Normal e a criação dos Grupos Escolares (SÃO PAULO, 1890; SAVIANI, 2005).

Em 1932, a Escola Normal da Corte foi transformada em Instituto de Educação (IE), seguindo o Decreto 3.810 (VIDAL; RABELO, 2019). Ainda na década dos anos trinta, foi criado outro IE em São Paulo, esses tinham a educação como objeto de ensino e pesquisa. Posteriormente foram elevadas ao nível universitário originando os Cursos de Licenciatura e Pedagogia respectivamente na Universidade do Distrito Federal e na Universidade de São Paulo. Até o final dos anos 30, os docentes para o nível secundário eram profissionais com formações diversas, até então não havia uma formação específica para eles. No final dos anos trinta, surge o modelo 3+1 para a formação de professores especialistas para o secundário, sendo 3 anos dedicados ao estudo de disciplinas específicas e 1 ano para a formação didática. Esse modelo favorecia as áreas de conhecimento e desfavorecia a formação nas questões pedagógicas. Os Cursos de Licenciatura eram responsáveis por formar os professores para as escolas secundárias, enquanto os Cursos de Pedagogia formavam os professores das Escolas Normais (GATTI *et al.*, 2019; SAVIANI, 2009).

Em 1950, inicia-se a expansão do ensino primário no Brasil, até então, mais de 50% da população era analfabeta. Nessa mesma época, ocorreu também a expansão das Escolas Normais, formadoras de professores para os primeiros anos do ensino fundamental (GATTI *et al.*, 2019).

Nos anos 60 a meados dos anos 80, em decorrência do não financiamento adequado à educação pública, houve uma expansão de instituições particulares que ofertavam formação de professores, exames de suficiência e cursos de formação complementar de curta duração para

graduados que desejassem lecionar. Em decorrência ao golpe militar de 1964, ocorreram mudanças na legislação do ensino, como a Lei n.º 5.540/68, aprovada em 28 de novembro de 1968, que reformulou o ensino superior. (BRASIL, 1968; GATTI *et al.*, 2019; SAVIANI, 2005)

Em 1980 foram criados os Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), ofertando formação docente para os primeiros anos do ensino fundamental e para a educação infantil. Os CEFAM apresentavam proposta curricular diferenciada, oferta de formação em tempo integral e bolsas para os estudantes. Foram extintos, juntos com as Escolas Normais, com a Lei n.º 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, que propunha formação em nível superior de todos os professores da Educação Básica (BRASIL, 1996; GATTI *et al.*, 2019).

A LDB n.º 9.394/1996 foi um marco para a expansão de cursos de graduação para a formação de professores nos anos 2000. Nos dez primeiros anos do século XXI as matrículas nos cursos de licenciatura dobraram, sendo muito maior nos cursos de Pedagogia. Contudo, apesar das altas expectativas perante a LDB referentes a solucionar o problema da formação de professores, estas acabaram frustradas, por exemplo, em 2013, pela Lei n.º 12.796/2013 volta-se a admitir professores da educação infantil e primeiros anos do ensino fundamental, formados na modalidade normal em nível médio, sendo reafirmado pela Lei n.º 13.415/2017. A formação docente para a educação básica poderia ocorrer de duas formas, em Institutos Superiores de Educação, localizados dentro ou fora de universidades, e em Escolas Normais Superiores, podendo ser desenvolvida também em Institutos (BRASIL, 2013; GATTI *et al.*, 2019; SAVIANI, 2005).

Outro marco na expansão de cursos de licenciatura no Brasil, foi a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB) em 2006, com o propósito principal de possibilitar que estudantes ou professores da educação básica sem graduação ou que atuem em áreas fora de sua formação, possam se titular (GATTI *et al.*, 2019).

Na próxima subseção, abordaremos os programas de iniciação à docência que constituíram e constituem parte da formação de milhares de licenciandos no Brasil, ao decorrer dos anos.

2.2 OS PROGRAMAS DE INICIAÇÃO A DOCÊNCIA

Buscando elevar a qualidade na formação inicial e continuada de professores, o Ministério da Educação (MEC) criou em 2007 o PIBID, apresentado com o objetivo de

[...] fomentar a iniciação à docência de estudantes das instituições federais de educação superior e preparar a formação de docentes em nível superior, em cursos de licenciatura presencial plena, para atuar na educação básica pública" (BRASIL, 2007, p. 1).

Em 2012, 196 IES distribuídas por todo o país participaram do programa, desenvolvendo 288 projetos em cerca de 4 mil escolas públicas da Educação Básica, totalizando 49.321 bolsas, destes 40.012 são licenciandos (CAPES, 2012), ainda assim o programa atingiu somente 5,38% do total das matrículas em licenciatura do país. (REIS, SARTORI, 2018). Apesar do percentual de alunos atingidos ser pequeno, o programa foi responsável pela modificação dos cursos de licenciatura das Universidades Federais, “[...] houve oxigenação destes cursos, trouxe autoestima para os estudantes e criou-se ilhas de excelência. Onde tem PIBID tem-se os melhores professores de licenciatura” (ANDIFES, 2015, online), como destaca Irene de Melo, representante da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) em audiência realizada na Câmara dos Deputados do Ceará, em outubro de 2015, para debater “O Papel Estruturante do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência PIBID, desenvolvido pela CAPES/MEC” (ANDIFES, 2015, online).

Em 2013 houve a ampliação do programa alcançando 90.254 bolsistas, em 284 IES e aproximadamente 6 mil escolas de Educação Básica (GUERRA, 2014). A partir de 2015, constantes ameaças foram feitas ao PIBID, referentes a uma reestruturação do programa e a cortes financeiros. Nesse momento, a comunidade acadêmica e dos professores da Educação Básica pressionaram o MEC, sobre a importância do programa, responsável por uma melhora da formação docente inicial e continuada (PORTELINHA; NEZ; BORDIGNON, 2018). Em 2016, a CAPES anunciou a permanência do programa (CCS/CAPES, 2016).

Em meados de 2017, foi apresentada a Política Nacional de Formação de Professores, propondo um investimento de cerca de 2 bilhões, no qual inclui entre outras propostas a criação de uma Base Nacional Docente — a qual abordaremos na subseção 2.3 — e a ampliação da qualidade e do acesso à formação inicial e continuada de professores da educação básica (BRASIL, 2017). Ainda como um componente da política, o PRP foi apresentado pelo MEC como parte da modernização do PIBID, partindo da narrativa da necessidade da atualização e dinamização do ensino, alinhada a consolidação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (PORTELINHA; NEZ; BORDIGNON, 2018; REIS, SARTORI, 2018). Em 2018, o PRP foi instituído a partir da Portaria CAPES n.º 38, de 28 de fevereiro de 2018 (CAPES, 2018c). Contudo, o PIBID foi mantido de forma redesenhada. As bolsas antes destinadas ao PIBID, foram redistribuídas entre os dois programas, sendo ofertadas 90 mil vagas ao todo.

(PORTELINHA; NEZ; BORDIGNON, 2018). De acordo com a 26ª edição do InfoCAPES de dezembro de 2020, foram ofertadas 60 mil bolsas ao todo somente para os licenciandos (CAPES, 2021). Ainda em 2018, foi anunciado pelo MEC, 100 mil vagas destinadas à UAB, totalizando assim, um investimento de pouco mais de 1 bilhão nos três programas que integram a Política Nacional de Formação de Professores (CCS/CAPES, 2018b).

Com as modificações realizadas no PIBID, o edital lançado em 2018 foi apresentado com o propósito de

[...] promover a iniciação do licenciando no ambiente escolar ainda na primeira metade do curso, visando estimular, desde o início da jornada do docente, a observação e a reflexão sobre a prática profissional no cotidiano das escolas públicas de educação básica (CCS/CAPES, 2018a, online)

Enquanto o PRP busca “induzir o aperfeiçoamento do estágio curricular supervisionado, por meio da imersão do licenciando – que esteja na segunda metade do curso – numa escola de educação básica” (CCS/CAPES, 2018a, online). Carlos Lenuzza, diretor da CAPES em 2017, ao anunciar o programa no Seminário Residência Pedagógica, relatou a expectativa de institucionalizar e universalizar a iniciação à docência na formação de professores, suprimindo assim, um dos principais déficits do PIBID, sua limitação de vagas, resultando em um número restrito de participantes (CCS/CAPES, 2017).

Quando anunciado o PRP, houveram algumas oposições e críticas ao programa. Entidades e associações do campo da educação consideravam-no somente mais uma reorganização de propostas com títulos diferentes e não uma inovação. Visto que outros programas já foram lançados sem articulação com as políticas públicas para a Educação, realçando o tecnicismo e a debilitação da compreensão da docência e da formação (PORTELINHA; NEZ; BORDIGNON, 2018).

2.3 A BASE NACIONAL COMUM DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Em 13 de dezembro de 2018, o MEC apresentou uma versão preliminar da BNC-Formação (BRASIL, 2018a), assinalando que o contexto de mudança desencadeado pela implementação da BNCC, tornou obrigatório a inserção da formação inicial e continuada de professores da Educação Básica no debate sobre uma Base Nacional Comum direcionada para a formação docente. O documento foi criado com o intuito de estabelecer competências

profissionais que serão exigidas dos docentes para suprir as demandas atuais referentes à educação e estabelecidas pela BNCC. (BRASIL, 2018b).

A BNC-Formação (BRASIL, 2018b), em sua versão preliminar, propõe a substituição do Estágio Supervisionado pela residência pedagógica, centrada na inserção do licenciando, desde o primeiro semestre do curso, em um ambiente de aprendizagem com a supervisão de um professor experiente na IEB e um orientador da IES. Com a alegação de que os estágios não são realizados adequadamente ou estão desvinculados dos conteúdos curriculares e da prática docente. Com a substituição pela residência pedagógica, cada instituição formadora de docentes estará associada com uma ou mais IEB, visando a realização das atividades semanalmente.

Essa proposição é deveras interessante, a aproximação dos licenciandos com as IEB desde o início do curso, poderá contribuir com a formação desse futuro docente e com sua identificação com a futura profissão, visto que, muitas vezes, ocorre o “choque de realidade”⁴ do aluno quando este se depara com o ambiente de trabalho, ou seja, a sala de aula. Porém, acreditamos que essa aproximação e inserção do licenciando deve acontecer gradualmente, através da ambientalização, observação, auxílio ao docente da IEB e sucessivamente regência.

Contudo, não necessariamente é preciso substituir o Estágio Supervisionado Obrigatório (ESO) pela residência pedagógica, e sim, realizar a aproximação do licenciando com o ambiente das IEB e dos professores atuantes nessas instituições, em todo o curso. Ou como propõe Nóvoa e Alvim (2022, p.80-81), a criação de um terceiro local institucional,

[...] interno e externo, que promova uma política integrada de formação de professores, por um lado, dentro da universidade, por outro lado, ligando a universidade às escolas públicas da “cidade”. A intenção é instituir, não apenas um espaço de diálogo, mas principalmente um espaço de decisão institucional, o que implica mudanças profundas na organização dos cursos e dos programas.

Retomando a BNC-Formação (BRASIL, 2018b), está propõe ainda, a implementação do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) como um pré-requisito para a habilitação à docência, desde que ele se torne obrigatório para todos os licenciandos, e também, como uma possibilidade de forma parcial para o ingresso em concursos públicos.

⁴ Recomendamos a leitura do livro “Saberes Docentes e Formação Profissional”, no qual, é abordado pelo autor o choque da “dura realidade”, que ocorre principalmente nos primeiros anos de prática docente, devido a distância dos saberes adquiridos na formação docente e dos saberes experienciais adquiridos com a vivência da profissão (TARDIF, 2014).

Há ainda uma proposta de Estágio Probatório que consiste em haver um professor experiente orientando e trabalhando como um mentor do professor iniciante em suas atividades docentes no IEB. Para a conclusão do Estágio Probatório será necessário a comprovação do desenvolvimento de competências previstas e da aprovação do mentor de um portfólio elaborado pelo docente iniciante (BRASIL, 2018b). Outro ponto citado é de uma possível gratificação para o professor mentor, ato que não deveria ser uma possibilidade e sim uma certeza, visto que, mais tarefas serão provavelmente acrescentadas ao professor já atuante, o qual já carrega em suas costas toda uma realidade problemática da profissão docente, como a desvalorização profissional e o baixo remuneração. Contudo, essa gratificação demandaria maiores investimentos na educação, indo em contradição a desvalorização da educação que temos observado nos últimos anos (INESC, 2022).

Os planos de carreira passarão a estar vinculados à matriz de competência proposta pela BNC-Formação (BRASIL, 2018b), elucidada por permitir avaliações dos docentes de forma mais objetiva. As categorias de nível de proficiência propostas são: inicial, probatório, altamente eficiente e líder.

Em fevereiro de 2019, as discussões sobre a BNC-Formação foram interrompidas pelo MEC, com a premissa da gestão momentânea do governo tomar ciência sobre o documento e participar da reformulação (CENPEC, 2019). Contudo, em 19 de dezembro de 2019, através da Portaria n.º 2.167, foi homologado o Parecer CNE/CP nº 22/2018, instituindo a BNC-Formação e atualizando as DCNs para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, com o prazo de dois anos para as alterações serem realizadas nos cursos de licenciatura. (BRASIL, 2019b). A BNC-Formação anexada ao parecer, conta com 10 competências gerais e 12 competências específicas docentes, acompanhadas das habilidades necessárias. As competências específicas são referentes a três dimensões consideradas fundamentais pela BNC-Formação: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional. (BRASIL, 2019d).

Quanto ao currículo dos cursos de formação inicial de professores para a Educação Básica, além do foco no desenvolvimento das competências profissionais apresentadas na BNC-Formação, houve também alteração na carga horária, totalizando um mínimo de 3200 horas, distribuídas em 3 grupos: O grupo I abrange 800 horas e deverá ser iniciado no primeiro ano de curso, integrando as competências profissionais docentes: conhecimento, prática e engajamento profissionais. O grupo II, com 1600 horas, deverá ser realizado do 2 ao 4 ano de curso. E o grupo III deverá ser empregado desde o primeiro ano do curso, este abarca 800 horas,

distribuídas em 400 horas para estágio e 400 horas para os componentes curriculares dos grupos I e II (BRASIL, 2019d).

As 1600 horas correspondentes ao grupo II da carga horária total, apresentam ainda características próprias que deverão ser contempladas no decorrer dos cursos de formação de professores: multidisciplinares da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental; dos anos finais do ensino fundamental; e, do ensino médio (BRASIL, 2019d).

Também foram realizadas modificações na carga horária necessária para uma segunda licenciatura. Organizada em 3 grupos: sendo o 1º com 560 horas caso a segunda licenciatura corresponda à área diversa da primeira formação; o 2º com 360 caso a segunda licenciatura corresponda à mesma área da primeira formação; e o 3º com 200 horas (BRASIL, 2019d).

Em casos de graduados não licenciados, poderá ser adquirida a habilitação para o magistério em curso destinado a Formação Pedagógica com carga horária total mínima de 760 horas. Para a gestão escolar, a formação poderá ocorrer em curso de Pedagogia com aprofundamento em áreas específicas, em cursos de especialização *lato sensu*, ou cursos de mestrado ou doutorado (BRASIL, 2019d).

Os licenciandos deverão ser avaliados de forma contínua, visando reforçar o aprendizado e desenvolvimento das competências estabelecidas pela BNC-Formação. As avaliações dos egressos deverão ser organizadas pelas IES, e dos cursos de formação pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Foi definido um prazo de dois anos após a publicação da resolução, para o Inep elaborar e aplicar um novo instrumento de avaliação *in loco* dos cursos de formação de professores, e de um novo formato avaliativo do ENADE para os cursos de formação de professores. Esse mesmo prazo foi estabelecido para as IES implantarem as DCNs para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e da BNC-Formação. No caso das IES que implementaram o previsto na Resolução CNE/CP n.º 2, de 1 de julho de 2015, o prazo para adequação das competências profissionais docentes é de 3 anos após a publicação da resolução (BRASIL, 2019d).

Ao analisar esse breve recorte da história, é possível observar que muitas mudanças ocorreram referentes à formação docente no Brasil, todavia, como realça Abreu (2016), para que a educação básica se transforme em uma educação de qualidade é necessário que as mudanças sejam aplicadas na realidade escolar e não somente nas diretrizes, e quanto a isso, pode-se concluir que o sistema segue repetindo as mesmas concepções de educação. Ademais, a discussão sobre a formação é indissociável das políticas públicas e do interesse dos gestores envolvidos com tais questões, desta forma os enfrentamentos se tornam desafios para os futuros

professores, visto que a carreira do educador se inicia em meio a políticas algumas vezes contraditórias (SANTOS *et al.*, 2019).

2.4 A PRÁXIS PEDAGÓGICA E A PRÁTICA DOCENTE NA FORMAÇÃO INICIAL

A práxis pode ser entendida como a síntese entre ser, pensar e estar no mundo (PEREIRA; ROCHA; CHAVES, 2016), é a reflexão e ação dos homens sobre o mundo, aspirando a transformação do mundo. Portanto, na práxis, não há dicotomia entre ação e reflexão, teoria e prática, estas ocorrem simultaneamente (FREIRE, 1997).

Quando levamos essa discussão para a formação docente, temos que, o conhecimento pedagógico não é adquirido na teoria desvinculada da prática ou da ação. Nas licenciaturas, por exemplo, os ESO não devem ser vistos como sendo destinados à realização da prática do curso por parte dos licenciandos, a prática deve estar vinculada a teoria, realizando a ação e reflexão da qual constituirão o ser docente.

Assim como é salientado por Pereira, Rocha e Chaves (2016), é preciso que a formação de professores englobe uma proposta que conceba aspectos que não são alcançados somente a partir da realização da prática ou pela apropriação de preceitos teóricos. Tomamos como máxima, a afirmação de Gadotti (1998, p. 30), “a pedagogia da práxis pretende ser uma pedagogia para a educação transformadora”.

Destarte, é sabido que a prática docente necessita de aportes teóricos que induzam à reflexão para se sustentar no cotidiano. Esta reflexão, por vez, induz a uma nova ação. Portanto, a prática docente, quando ocorre de forma atenta e reflexiva, unindo o pensar e o fazer, objetivando a transformação de uma realidade, pode ser considerada Práxis Pedagógica (CALDEIRA; ZAIDAN, 2013).

Refletindo nesta direção, temos que, o docente ao conhecer uma realidade precisa negá-la, pois assim, ele assume o compromisso da transformação dessa realidade. Ao negá-la, o docente idealiza uma nova ação, reflete sobre ela, ou seja, aqui encontramos a teoria, mas para transformá-la é preciso da prática, somente com a união dessas duas teremos a transformação da realidade, a Práxis Pedagógica sendo realizada (CALDEIRA; ZAIDAN, 2013).

Ademais, com o passar dos anos, muito tem se falado das metodologias ativas, das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's) ou da inclusão de materiais que transformem o ensino e a aprendizagem em um modelo ativo (NÓVOA; ALVIM, 2022), onde o aluno não é visto como um mero receptor. Entendemos essa inclusão como parte da formação

do ser docente, podendo ser associada com o processo denominado de “instrumentalização” de Pierre Rabardel (1995).

Aduzindo a Rabardel (1995, p. 5), esse processo se concentra no objeto, na forma como o docente se apropria e modifica os recursos, perpassando as etapas de

les processus d’instrumentalisation sont dirigés vers l’artefact : sélection, regroupement, production et institution de fonctions, détournements, attribution de propriétés, transformation de l’artefact, de sa structure, de son fonctionnement etc... jusqu’à la production intégrale de l’artefact par le sujet.⁵

Na Abordagem Instrumental de Rabardel (1995), o objeto é referido pelo autor como “artefato”, podendo ser físico ou simbólico, isto posto, “o significado de instrumento é expandido, não é compreendido apenas por meio do artefato, mas é visto como uma entidade mista, que considera tanto o sujeito quanto o artefato” (SILVA, 2021, p. 36), desta forma, podemos pensar o instrumento a partir de múltiplas interações entre o sujeito e o objeto. É o artefato e os esquemas de uso do sujeito que irão compor o instrumento, e essa combinação que irá servir como componente funcional da ação do sujeito (RABARDEL, 1995).

O processo de instrumentalização é ainda diferenciado do processo de instrumentação, enquanto o processo de instrumentalização é focado no objeto ou artefato, o processo de instrumentação tem o foco no sujeito:

les processus d’instrumentation sont relatifs au sujet : à l’émergence et à l’évolution des schèmes d’utilisation et d’action instrumentée : leur constitution, leur évolution par accommodation, coordination, et assimilation réciproque, l’assimilation d’artefacts nouveaux à des schèmes déjà constitués etc... (RABARDEL, 1995, p. 5)⁶.

A instrumentalização é um processo que precisa percorrer a formação do docente, seja através de disciplinas específicas ou incorporadas às diversas disciplinas que compõem os cursos de licenciatura. Na UFS, a disciplina “Instrumentação para o Ensino de Ciências e Biologia”, ofertada pelo DBI, compõe a grade curricular do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas - presencial e do Centro de Educação Superior a Distância (CESAD) da UFS - *Campus São Cristóvão*. Apresenta como ementa a

⁵ “seleção, agrupamento, produção e instituição de funções, desvios, atribuição de propriedades, transformação do artefato, de sua estrutura, de seu funcionamento etc... até a produção integral do artefato pelo sujeito” (RABARDEL, 1995, p. 5, tradução nossa)

⁶ “o surgimento e a evolução dos esquemas de utilização e ação instrumentada: sua constituição, sua evolução por acomodação, coordenação e assimilação recíproca, a assimilação de artefatos novos a esquemas já estabelecidos, etc....” (RABARDEL, 1995, p.5, tradução nossa)

Reflexão e organização da ação docente em Ciências e Biologia com foco no planejamento, produção e utilização de material didático: textos, recursos audiovisuais, mídia e softwares. Execução de atividades didáticas voltadas a diferentes espaços e tempos de educação científica. (UFS, s/d, online)

Contudo, no decorrer da carreira docente, é esperado que os docentes passem por novos processos formativos, e incluam novos recursos didáticos em suas aulas, advindos da prática e da experiência profissional, além de utilizar os recursos advindos da sua formação inicial (SILVA, 2021), complementando assim suas aulas, e possibilitando aulas mais interativas e dinâmicas.

3. PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

O PRP fomentado pela CAPES, integra a Política Nacional de Formação de Professores, e teve sua primeira edição iniciada em 2018 e finalizada em janeiro de 2020. O programa é descrito como

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. (CAPES, 2018b, p. 19)

O Edital CAPES n.º. 06/2018 apresenta como objetivo promover o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, através da imersão de licenciandos em IEB. E 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) (CAPES, 2018b, p. 1).

O PRP apoia-se na Resolução CNE/CP n.º 2, de 1º de julho de 2015, que define as DCNs para a formação inicial docente em nível superior e para a formação continuada (BRASIL, 2015), e nas disposições do Plano Nacional da Educação (PNE) que determina diretrizes, metas e estratégias voltadas para a política educacional no interstício de 2014 a 2024, principalmente nas metas 15 e 16 (GATTI *et al.*, 2019), visando

Meta 15: Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei n 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da

educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

META 16: Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (BRASIL, 2014, online)

No PRP, os licenciandos são denominados de residentes, e são acompanhados e orientados por um preceptor (professor da IEB) atuante na escola-campo (instituição onde são desenvolvidas as atividades do PRP), e um docente orientador (docente da IES atuante no curso de licenciatura ao qual o programa está vinculado, que deve possuir experiência na formação de professores) (CAPES, 2018b).

O programa conta ainda com um coordenador institucional, docente da IES, responsável pela coordenação do PI de Residência Pedagógica. Cada núcleo ou subprojeto do PRP é formado por um docente orientador, três preceptores, vinte e quatro residentes bolsistas e até seis residentes voluntários, sendo que cada docente orientador acompanha de 8 a 10 residentes. Para participar do programa, os licenciandos precisam estar cursando a partir do 5º período ou ter ao menos 50% do curso concluído na área do subprojeto em que farão parte (CAPES, 2018b).

A primeira edição do programa possuía uma carga horária total de 440 horas de atividades, as quais eram distribuídas em: 60 horas de ambientação na escola-campo; 320 horas destinadas a imersão, sendo 100 horas de regência, incluindo planejamento e execução de pelo menos uma intervenção pedagógica e 60 horas destinadas à elaboração de relatório final, avaliação e socialização de atividade. (CAPES, 2018b).

O programa teve duração de 18 meses, apresentando a seguinte recomendação de distribuição e desenvolvimento para os PI's:

- 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 elaboração do relatório final, avaliação e socialização dos resultados. (CAPES, 2018b, p. 3-4)

A CAPES apresentou ainda uma sugestão de cronograma a ser seguido pelas IES, como é possível observar na Figura 1, a seguir:

Figura 1 – Sugestão de cronograma para desenvolvimentos das atividades do PRP.

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	440 horas

Fonte: CAPES, 2018b.

Outras características essenciais da primeira edição do programa são: condução do residente visando conhecer o contexto e a cultura da escola-campo, e das interrelações do espaço social escolar; experimentação de técnicas de ensino, didáticas e metodologias; além de oportunizar a regência de classe pelos residentes e da gestão do cotidiano da sala de aula, proporcionar intervenções pedagógicas planejadas pelos membros do núcleo — residente, docente orientador e preceptor —, assim como outros indivíduos da escola o qual ache importante; propiciar a compreensão dos diversos modelos de gestão: sistema de ensino, escola e sala de aula; realizar encontros presenciais entre os participantes do programa a fim de desenvolverem atividades que decorram das demandas do programa e voltem ao âmbito acadêmico para análise na perspectiva das disciplinas do curso de formação; e organização e orientação de grupos de residentes a fim de compartilhar experiências com licenciandos não residentes, buscando criar uma rede de aprendizagem colaborativa nos cursos de formação docente das IES (CAPES, 2018b).

Como abordagens e ações obrigatórias, é pontuada a BNCC: a apropriação analítica e crítica em seus princípios e fundamentos (da base), o domínio do conhecimento pedagógico, do conteúdo curricular ou o conhecimento de ações pedagógicas que possibilitem a transformação dos objetos de estudo em objetos de ensino e aprendizagem, atividades envolvendo competências, conteúdos das áreas e dos componentes, unidades temáticas e objetos de estudos previstos na base (CAPES, 2018b).

Ademais, é frisado o acompanhamento da regência dos residentes pelo preceptor, o qual deve observar e realizar registros, para posteriormente, junto com o residente e com o docente orientador, efetuarem discussões, análises e compreensão dos aspectos formativos; a elaboração de relatórios e demais registros oriundos da experiência do residente; a participação na

avaliação de todos os envolvidos; e a realização de atividades que proporcionem melhorias a escola-campo, advindas das IES para as redes de ensino (CAPES, 2018b).

Um dos objetivos mais questionáveis é o do PRP visar induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura. Em outro trecho do edital, ocorre a substituição do termo reformulação por “aperfeiçoar”: “O Programa de Residência Pedagógica visa aperfeiçoar o estágio curricular supervisionado nos curso de licenciatura” (CAPES, 2018b, p. 18), para que isso ocorra, a residência pedagógica deve ser organizada como um projeto piloto de experimentação, no qual, os PI’s devem ser elaborados de forma conjunta por docentes de diversos cursos de licenciatura da IES, organizado com base em estudo prévio sobre as expectativas e necessidades das redes de ensino e avaliado por todos os participantes do projeto, no qual o resultado deve ser utilizado para aperfeiçoar o ESO, e caso seja possível, a prática docente nas escolas-campo. Além disso, um dos requisitos do programa para a participação das IES é o de estar de acordo em reconhecer o PRP para efeito de cumprimento do ESO (CAPES, 2018b).

O PRP possui uma premissa, consideravelmente interessante, de aproximar os licenciandos da escola-campo, através da imersão do estudante no ambiente escolar, acompanhado de um docente atuante naquele ambiente. Porém, acreditamos que propor que somente este programa seja suficiente para induzir a reformulação do ESO, é desconsiderar toda trajetória e avanços neste quesito alcançados até hoje. E assim como reitera Silva e Cruz (2018), ferir a autonomia da universidade e induzir uma formação inicial direcionada para uma reformulação curricular da Educação Básica, através da implementação da BNCC. Ainda que os estágios necessitem de mudanças, é inocente pensar que através do desenvolver de um único programa será possível ter as melhorias necessárias para o aperfeiçoamento da formação dos docentes através do estágio.

Em 06 de janeiro de 2020, foi publicado o Edital n.º 1/2020 (CAPES, 2020), para a implementação da segunda edição do PRP, apresentando algumas mudanças em relação à edição anterior, como podemos observar nos objetivos do programa anunciados

- I - incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica, conduzindo o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente;
- II - promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de licenciatura às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC);
- III - fortalecer e ampliar a relação entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e as escolas públicas de educação básica para a formação inicial de professores da educação básica; e

IV - fortalecer o papel das redes de ensino na formação de futuros professores (CAPES, 2020, p. 1-2).

O objetivo referente a indução da reformulação do estágio supervisionado a partir da experiência do PRP, nos cursos de licenciatura, foi retirado na segunda edição. Acreditamos que as críticas direcionadas a esse objetivo influenciaram essa remoção. O que demonstra uma conquista para todos que lutaram pela permanência da autonomia das IES e da trajetória envolvendo os avanços dos ESO nos cursos de licenciatura.

Há também a ênfase de que a orientação do residente e o planejamento das atividades desenvolvidas também é de responsabilidade do preceptor, o que não está explicitado no edital da primeira edição, o qual descreve somente que “A orientação do residente será realizada por um docente da IES, denominado docente orientador.” (CAPES, 2018b, p.2).

Os subprojetos foram divididos em áreas prioritárias englobando os núcleos de Alfabetização, Biologia, Ciências, Física, Língua Portuguesa, Matemática e Química; e áreas gerais, englobando Arte, Educação Física, Filosofia, Geografia, História, Informática, Língua Inglesa, Língua Espanhola, Sociologia, Intercultural Indígena, Educação do Campo e Pedagogia. Sendo o núcleo de Alfabetização uma novidade nesta edição (CAPES, 2018b).

Houve uma redução na carga horária total do programa, passando de 440 horas para 414 horas, as quais passaram a ser distribuídas em três módulos. Cada módulo abrange seis meses, com dedicação mensal mínima de 23 horas e carga horária total de 138 horas distribuídas da seguinte maneira:

- a) 86 horas de preparação da equipe, estudo sobre os conteúdos da área e sobre metodologias de ensino, familiarização com a atividade docente por meio da ambientação na escola e da observação semi-estruturada em sala de aula, elaboração de relatório do residente juntamente com o preceptor e o docente orientador, avaliação da experiência, entre outras atividades;
- b) 12 horas de elaboração de planos de aula; e
- c) 40 horas de regência com acompanhamento do preceptor. (CAPES, 2018b, p. 3)

O processo de imersão dos licenciandos na IEB, o contato com as práticas do professor provenientes desse processo e a aproximação com o exercício profissional docente, são características que dão qualidade a experiência do PRP (FARIA; DINIZ-PEREIRA, 2019). Outrossim, Garcia (2010) e Tardif e Lessard (2009) realçam a importância de um canal de comunicação entre os futuros docentes e o professor atuante na educação básica. Para Tardif e Lessard (2009), o professor experiente, com um tempo considerável de atuação na educação básica, conhece as manhas da profissão e as estratégias para resolver problemas típicos. Garcia

(2010) assinala que os profissionais experientes, os quais este denomina de expertos, são capazes de “notar e identificar as características de problemas e situações que podem escapar à atenção dos [profissionais] iniciantes” (GARCIA, 2010, p. 27), possibilitando saber quando, por que e como utilizar seu vasto conhecimento em situações particulares. Portanto, o incremento dos conhecimentos advindos desses profissionais, acompanhados da orientação do docente orientador, agregam a formação inicial docente.

A presença de estudantes e docentes universitários nas escolas, quando em diálogo com os profissionais que nela atuam, possibilita um trabalho colaborativo de aprendizagens profissionais e análise de dificuldades, desafios da prática pedagógica e possibilidades de superação através da reflexão coletiva. A escola se torna um espaço de ressignificação de valores práticos, promovendo a articulação necessária entre a teoria e a prática. O professor da Educação Básica passa a ser formador e participa da construção de estratégias e ferramentas formativas (GATTI *et al.*, 2019).

Contudo, a limitação observada no PIBID, também está presente no PRP. Reis e Sartori (2018) relatam que o governo brasileiro anunciou a pretensão de disponibilizar 80 mil bolsas para a primeira edição do PRP, porém ao comparar com os dados de 2015, no qual haviam 1.471.930 matrículas nos cursos de licenciatura, concluiu-se que o programa atingiria apenas 5,43% dos licenciandos brasileiros. Entretanto, como consta no Edital CAPES n.º 06/2018, foram disponibilizadas 45 mil bolsas para residentes, e segundo informações do Relatório de Gestão de 2018 da CAPES, foram contempladas no referido ano, 238 IES, sendo disponibilizadas 43.587 bolsas, dessas, 37.121 foram para licenciandos residentes (CAPES, 2019). Enquanto, segundo o Relatório de Gestão de 2019 da CAPES, no referido ano foram distribuídas 38.318 bolsas mensais, dessas 32.468 foram na modalidade residente (CAPES, 2020).

Ao compararmos as informações com os dados do Censo da Educação Superior de 2018 (BRASIL, 2019c), no qual haviam 1.628.676 alunos matriculados em cursos de licenciatura no referido ano, a porcentagem de participantes no PRP abrange aproximadamente 2,27% desse total, um número ainda menor do que o previsto por Reis e Sartori (2018). Em 2019, segundo o Censo da Educação Superior do mesmo ano, o número de matrículas em cursos de licenciatura foi de 1.687.367 (BRASIL, 2020) totalizando assim aproximadamente 1,92% dos licenciandos. Contudo, é válido lembrar, que os dados do Relatório de Gestão da CAPES, contabilizam o valor de bolsas distribuídas, e no PRP é permitido o repasse da bolsa para outro licenciando em alguns casos específicos, como, por exemplo, a desistência do licenciando residente em

participar do programa ou a conclusão do curso, desta forma, a porcentagem de licenciandos que participaram deste programa provavelmente é maior do que o apresentado anteriormente.

Entretanto, é necessário realizar algumas reflexões acerca dos objetivos do programa. Com a pretensão de promover as adequações dos currículos dos cursos de acordo com a BNCC, o programa torna-se um reproduzidor dos interesses políticos, voltado à aprendizagem e aplicação de conteúdos da educação básica previamente elencados na base, a qual tem sido duramente criticada por diversas entidades do campo educacional (como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa - ANPEd, Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE e a Associação Brasileira de Currículo - ABdC), por empobrecer a formação dos estudantes da educação básica. Desta forma, o programa se torna um meio de implementar a BNCC, ferindo a autonomia das universidades, a qual vêm garantindo o desenvolvimento da ciência nas instituições (SILVA; CRUZ, 2018; SOUZA; ALVES, 2020).

Outrora, subentende-se uma sobreposição da prática em relação à teoria, ao propor vincular o PRP ao estágio supervisionado e a necessidade da imersão do licenciando na prática, como destaca Silva e Cruz (2018). Deixando a entender que somente a partir do contato com a profissão é possível adquirir as experiências necessárias para a realização da docência, e formação de um profissional docente.

Tal perspectiva fragmenta a unidade teoria e prática e coloca a ênfase na prática como concepção utilitarista da formação de professores. A opção pelo pragmatismo utilitarista no campo educacional, especificamente na formação de professores, implica, ainda, a escolha de uma concepção de educação que vê as relações de produção capitalista como principal fonte referenciadora. Portanto, estamos analisando que a ideia de uma concepção de Residência docente por ser apontada como ‘aprimoramento’ do estágio supervisionando, está sendo vinculado ao aprender a aprender centrada numa prática esvaziada de teoria e política. (SILVA; CRUZ, 2018, p. 238)

Vemos assim, um paradoxo nos objetivos propostos pelo programa, ao alvidrar relacionar a teoria e prática na formação do futuro docente e ao mesmo tempo sobrepor a prática em suas atividades. Ademais, o programa foi altamente criticado pelas entidades do campo educacional por retomar ao formato conservador e tradicional do estágio, propondo atividades demarcadas, com a inserção pontual do licenciando em atividades específicas no ambiente escolar (ANPED, 2018).

Como podemos perceber, o PRP apresenta propostas que podem ser consideradas boas para a formação docente e outras que cabem reflexão, contudo, é válido ressaltar que o programa segue sendo implementado no Brasil, entretanto não é o primeiro programa nesse modelo a ser desenvolvido no país, outras propostas já foram idealizadas e implementadas,

porém em contextos específicos, não nacionalmente. Na próxima seção veremos alguns desses programas.

3.1 HISTÓRICO DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

O PRP foi inspirado em programas com propostas semelhantes, como a Residência Pedagógica da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), o Programa Residência Docente realizado no Colégio Pedro II do Rio de Janeiro, e o Programa Residência Educacional da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (GATTI *et al.*, 2019).

No Brasil, a UNIFESP foi a responsável por utilizar o primeiro modelo de residência pedagógica voltada para a formação inicial docente, o qual foi implementado em 2009 no curso de Pedagogia (FARIA; DINIZ-PEREIRA, 2019; REIS, SARTORI, 2018). O programa é inspirado na experiência de tradição da formação médica, buscando trazer a prática como eixo estruturante no processo de ensino-aprendizagem. Possibilitando uma formação inicial a partir da imersão dos residentes nas IEB e formação continuada dos preceptores. Para estabelecer e regulamentar a parceria e as atribuições dos participantes do programa, é estabelecido um Acordo de Cooperação Mútua entre a UNIFESP e a Secretária Municipal de Educação de Guarulhos. A formalização dessa parceria é essencial para que haja a responsabilização de todos os participantes sobre a formação do estudante, e possibilita ao estagiário certo acolhimento e elucidação do seu papel na escola durante a formação inicial.

A experiência de docência ocorre na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na Educação de Jovens e Adultos e na gestão educacional. O PRP da UNIFESP propõe que os alunos realizem seus estágios em um mês consecutivo, participando integralmente da rotina da IEB. (GATTI *et al.*, 2019). O programa apresenta ainda um diferencial dos demais programas de iniciação à docência, pois abrange todos os licenciandos do curso de Pedagogia da universidade (REIS, SARTORI, 2018).

Contudo, a residência pedagógica no Brasil vem sendo discutida há pouco mais de 10 anos, desde então diversos Projetos de Lei e programas foram pensados e até desenvolvidos, tanto voltados para a formação inicial, quanto para uma proposta de formação continuada. A primeira menção há um modelo de residência pedagógica, apareceu com o Projeto de Lei do Senado nº. 227/2007, que propunha a instituição do Residência Educacional como uma etapa ulterior a formação inicial, para todos os professores habilitados para a docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Apesar do Projeto de Lei ter sido discutido

em audiência pública, não foi votado, sendo arquivado em 2011 (FARIA; DINIZ-PEREIRA, 2019).

Em 2012, uma versão atualizada do Residência Educacional foi apresentada no Projeto de Lei n.º 284/2012, com o nome de Residência Pedagógica. Nesta nova versão, foi retirada a obrigatoriedade de que os docentes realizassem a residência, tornando-o optativo, visando possibilitar os docentes, que por algum motivo não pudessem ter acesso ao programa, continuar a lecionar. O projeto foi aprovado terminativamente pela Comissão de Educação, Cultura e Esporte, segundo publicação de 8 de maio de 2014 do Diário do Senado Federal n.º 61. (FARIA; DINIZ-PEREIRA, 2019).

Faria e Diniz-Pereira (2019, p. 337) pontuam que no Projeto de Lei do Senado n.º 227/2007 e no Projeto de Lei n.º 284/2012, o termo residência foi utilizado para remeter a "[...] uma formação complementar destinada a professores habilitados para a docência na educação básica".

Em 2008, no município de Ivoti, no Rio Grande do Sul, foi instituído o Projeto de Residência Pedagógica no Instituto Superior de Educação Ivoti (ISEI), no qual os licenciandos realizavam estágios supervisionados em instituições localizadas em outras cidades do país (SILVA; CRUZ, 2018).

Em 2011, a partir da Portaria n.º 206, foi instituído pela CAPES o Programa Residência Docente, realizado em caráter experimental no Colégio Pedro II. E no final de 2013, também foi aprovado pela CAPES o Projeto Residência Docente do Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), o qual teve início em 2014. Ambos projetos foram considerados projetos-pilotos de aprimoramento da formação do professor da educação básica pela CAPES. (FARIA, PEREIRA, 2019).

Desde 2011, no Centro Pedagógico da Escola de Educação Básica e Profissional da UFMG, está em desenvolvimento outro modelo de residência, denominado Projeto Imersão Docente (PID). Neste projeto a imersão dos licenciandos acontecia de forma integral na escola-campo (FARIA, PEREIRA, 2019).

Em São Paulo, também envolvendo a formação inicial de professores, como fruto de uma política pública voltada para melhorar o ensino em escolas estaduais, foi desenvolvido o Programa Residência Educacional da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, instituído a partir dos decretos n.º 57.978/2012 e n.º 59.150/2013, sendo finalizado em 2014. (FARIA; DINIZ-PEREIRA, 2019; SILVA; CRUZ, 2018).

Somente a partir do Decreto nº 8.751/2016, a residência pedagógica passou a ser considerada como possibilidade para a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica (FARIA; DINIZ-PEREIRA, 2019).

3.2 O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

Cada IES participante do PRP contém um PI específico. Dito isso, o projeto da UFS referente à primeira edição do programa, possui como objetivo geral

Promover a melhoria da formação docente, através do desenvolvimento do estágio curricular supervisionado de forma inovadora e interdisciplinar, articulando teoria e prática, visando adequação dos projetos pedagógicos às diretrizes dos curso de licenciatura e a melhoria do desempenho acadêmico dos cursos de licenciaturas da UFS (UFS, 2019c, p.1)

No que tange os objetivos específicos, é apresentado:

- Aperfeiçoar a formação dos discentes, por meio de subprojetos que contribuam para o desenvolvimento de práticas pedagógicas em diferentes cursos de licenciaturas da UFS;
- Exercitar, de forma ativa, a relação entre teoria e prática nas atividades de estágio supervisionado;
- Induzir a reformulação dos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da Residência Pedagógica;
- Fortalecer a relação entre a IES e a escola, promovendo aproximação entre a entidade formadora e atuação docente de egressos das diversas licenciaturas da UFS;
- 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). (UFS, 2019c, p.1)

Segundo a página *online* da UFS, a primeira edição do PRP contou com 675 pessoas envolvidas, no qual, 584 eram discentes — desses 547 eram bolsistas e 37 voluntários —, e 91 eram docentes ou da IES ou da Educação Básica. Até 2019, o total era de 93 docentes, sendo 23 da IES e 70 da IEB. O programa contemplou 23 cursos da UFS dos *campus* de São Cristóvão, Itabaiana e CESAD (Quadro 1). Ademais, as atividades ocorreram em 42 escolas, distribuídas em 9 cidades sergipanas (UFS, 2018a; UFS, 2019b; UFS, 2019a).

Quadro 1 - Relação dos cursos e *campus* participantes do Programa de Residência Pedagógica da UFS baseado no Edital n.º 21/2018 (UFS, 2018a).

CURSO	CAMPUS
Artes Visuais	São Cristóvão
Ciências Biológicas	CESAD
Ciências Biológicas	Itabaiana

Ciências Biológicas	São Cristóvão
Educação Física	São Cristóvão
Filosofia	São Cristóvão
Física	Itabaiana
Geografia	CESAD
Geografia	Itabaiana
Geografia	São Cristóvão
História	São Cristóvão
História	CESAD
Letras Espanhol	São Cristóvão
Letras Inglês	São Cristóvão
Língua Portuguesa	CESAD
Língua Portuguesa	São Cristóvão
Matemática	Itabaiana
Matemática	São Cristóvão
Música	São Cristóvão
Pedagogia	Itabaiana
Pedagogia	São Cristóvão
Química	Itabaiana
Química	São Cristóvão

Fonte: Autoral (2021).

Além do PI, o PRP é composto por subprojetos referentes a cada núcleo das IES. Portanto, o núcleo de CB da UFS apresentou como subprojeto na primeira edição, os seguintes objetivos:

- Contribuir para a formação continuada de Professores da Educação Básica buscando integrar sua prática pedagógica à formação inicial do Programa de Residência Pedagógica, seus princípios e objetivos; -Inserir os discentes no contexto escolar, de modo a vivenciarem sua dinâmica de funcionamento em seus múltiplos espaços, sistemicamente; a fim de desenvolver uma práxis reflexiva e transformadora na formação inicial destes, - Promover integração entre docentes, discentes, comunidade escolar e universidade, atentando-se às demandas pedagógicas, interculturais e socioambientais do processo educativo; - Promover a interiorização do Programa de Residência Pedagógica através da inserção de práticas pedagógicas potenciais para a formação de cidadãos reflexivos nas escolas campo, no que tange a modalidade de ensino a distância; - Instrumentalizar os residentes da educação a distância e presencial a selecionar, analisar, construir, utilizar e avaliar recursos didáticos que poderão ser utilizados nas aulas de ciências e biologia; - Estimular a elaboração de registros do processo a fim de produzir conhecimento científico, por meio de relato de experiências, participação em eventos científicos, produção de artigos e capítulos de livros, além de difusão destes conhecimentos nas instituições envolvidas. (UFS, 2018, p. 9)

Cabe destacar que os objetivos específicos desta pesquisa foram baseados nos objetivos do subprojeto de CB da UFS, relatados acima. Contudo, justificamos a não seleção de alguns dos objetivos do subprojeto da seguinte forma: optamos por não trabalhar com o primeiro

objetivo, de contribuir para a formação continuada de professores da Educação Básica, devido à ênfase que empregamos à formação inicial docente nessa referida pesquisa. Pelo mesmo motivo escolhemos não abordar o terceiro objetivo, pois entendemos que este engloba o processo educativo como um todo e queremos com essa pesquisa enfatizar a formação inicial docente. Quanto ao quarto objetivo, este refere-se especificamente à modalidade de ensino a distância, e apesar de trabalharmos com o núcleo do CESAD de CB da UFS, escolhemos não o utilizar como um critério específico para investigarmos.

Destarte acreditamos que a delimitação dos objetivos específicos, a partir da seleção de três dos seis objetivos do subprojeto de Biologia do PRP da UFS, auxilia no aprofundamento da investigação realizada nesta pesquisa.

3.3 RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E A FORMAÇÃO DOCENTE: ESTADO DA ARTE E PRODUÇÕES CIENTÍFICAS

Visando realizar um diagnóstico sobre as pesquisas referentes ao PRP da CAPES no Brasil, foi realizado um Estado da Arte — metodologia utilizada para mapear e discutir sobre produções de um tema em específico (FERREIRA, 2002) —, na Biblioteca Digital de Dissertações e Teses (BDTD) e no Periódicos CAPES, englobando pesquisas no interstício de 2018 a 2020. Cabe destacar, que essa subseção originou o artigo “Política de Formação Docente: estado da arte sobre o Programa de Residência Pedagógica de 2018 a 2020” (MARCOLAN; NEPOMUCENO, 2021).

Os critérios de seleção dos trabalhos foram: Abordar o PRP da CAPES no Brasil; Ter sido publicado entre 2018 a 2020. A seleção dos trabalhos ocorreu após a utilização da palavra-chave “Residência Pedagógica”, e da leitura flutuante dos títulos, resumos e do corpo do trabalho quando necessário, tencionando a identificação dos critérios pré-estabelecidos nas produções. Desta forma, foram selecionadas 3 dissertações e 41 artigos (Quadro 1).

Quadro 2 - Relação das publicações abordando o PRP encontradas no Periódicos CAPES e BDTD, no interstício de 2018 a 2020.

TÍTULO	AUTOR(ES)	ANO DE PUBLICAÇÃO / DEFESA	TIPO
A contribuição do Programa de Residência Pedagógica para o aperfeiçoamento profissional e a formação docente	Benjamim Machado de Oliveira Neto; Anny Gabrielle Gomes Pereira; Alexsandra Alves de Souza Pinheiro	2020	Artigo
A formação inicial docente em Educação Física a partir do Programa Residência Pedagógica: um relato de experiência	Daiane Araújo de Sousa; Mateus Lemos Barroso	2020	Artigo

A importância do Programa de Residência Pedagógica na formação de professores no Instituto Federal Farroupilha, Campus São Vicente do Sul	Eliane Barcelos Dos Santos; Miriele Martins; Maria Rosangela Silveira Ramos; Helena Neto; Catiane Mazzuco Pani	2020	Artigo
A relação teoria e prática no programa residência pedagógica da Universidade Federal do Piauí	Antonia Dalva França Carvalho; Raimunda Alves Melo; Luisa Xavier de Oliveira	2020	Artigo
A utilização de textos de divulgação científica no ensino de Química	Ana Paula Rosa; Mara Elisângela Jappe Goi	2020	Artigo
A vivência na residência pedagógica em química: aspectos formativos e reflexões para o desenvolvimento da prática docente	Flávia Cristina Gomes Catunda de Vasconcelos; João Roberto Ratis Tenório da Silva	2020	Artigo
Aprendendo a ser professor: as contribuições do programa Residência Pedagógica	Eliana Silva Felipe; Celi Da Costa Silva Bahia	2020	Artigo
Aproximações e distanciamentos entre as orientações no estágio supervisionado (ESO) e no programa de residência pedagógica (PRP) na formação dos professores de química	Thiago Araujo Silveira; Maria Cléa Gomes Marinho	2020	Artigo
As representações sociais e o programa de residência pedagógica para licenciandos em letras no sertão de Pernambuco	Larissa de Pinho Cavalcanti	2020	Artigo
Contribuições do Programa Residência Pedagógica para a formação inicial de Licenciandos em Matemática	Renata Monteiro Da Costa; Paula Patrícia Barbosa Ventura	2020	Artigo
Educação Pública em risco: descontinuidades, golpes e resistência	Valdeci Reis; Ademilde Silveira Sartori	2018	Artigo
Engajamento de estudantes e abordagem de temas contemporâneos: desafios estruturais, curriculares e metodológicos	Josiane Carvalho da Silva; Camila Sampaio Nogueira; Noemi Sutil; Eduardo Massahiko Higashi	2020	Artigo
Estágio curricular supervisionado como práxis: algumas perguntas e possíveis respostas	Osmar Hélio Alves Araújo; Elcimar Simão Martins	2020	Artigo
Estágio Supervisionado e Residência Pedagógica: possibilidades para formação docente crítica	Alessandra de Oliveira Maciel; Ana Ignez Belém Lima; José Airton de Freitas Pontes Junior	2020	Artigo
Estudo das repercussões do Programa Residência Pedagógica na formação de Professores de Matemática	Douglas Da Silva Tinti; José Fernandes Da Silva	2020	Artigo
Modelos mentais de relação entre ciência e fé: desafios para a formação docente	Laiene Maria Rodrigues Dos Santos; Elane Chaveiro Soares; Marcel Thiago Damasceno Ribeiro	2020	Artigo
O conceito de natureza a partir das representações sociais dos participantes da residência pedagógica	Nathalya Marillya de Andrade Silva	2019	Dissertação
O ensino por investigação na formação inicial de professores de Física: uma experiência da Residência Pedagógica de uma Universidade Pública Federal	Geide Rosa Coelho; Rosa Maria Ambrózio	2019	Artigo
O estatuto do trabalho do professor da escola: desafio político para ser pensado nos cinquenta anos do estágio (1969 a 2019)	Valdeniza Maria Lopes Da Barra	2020	Artigo
O papel do preceptor na formação de residentes	Raquel Batista Corrêa; Valéria Risuenho Marques	2020	Artigo
O processo de construção de um material educacional na perspectiva da educação matemática inclusiva para um aluno autista	Gisela Maria Da Fonseca Pinto; Amália Bichara Guimarães	2020	Artigo
O programa residência pedagógica - experiências formativas no curso de pedagogia	Diene Eire de Mello; Dirce Aparecida Foletto de Moraes; Sandra Aparecida Pires Franco; Ediléia Ferreira de Assis; Graziela Potoski	2020	Artigo
O Programa Residência Pedagógica e a aproximação com a docência em biologia: vivências, desafios e possibilidades	Leandro Passarinho Reis Júnior; Maria Gorete Rodrigues Cardoso	2020	Artigo
O Programa Residência Pedagógica e a formação inicial dos professores de geografia	Francisco Ariel Dos Santos Silva; Glauciana Alves Teles; José Raymundo Figueiredo Lins Jr	2020	Artigo
O Programa Residência Pedagógica: dialética entre a teoria e a prática	Jorge Henrique de Lima Monteiro; Leonardo Cordeiro de Queiroz; Ana Luíza Barbosa Anversa; Vânia de Fátima Matias de Souza	2020	Artigo
Ousar para não perecer: educomunicação socioambiental e a ecossófia na formação com professores	Rodrigo Müller Marques	2019	Dissertação
Para licenciandos em Matemática participantes do Programa Residência Pedagógica: O que é formação de professores?	Ana Paula Moreira; Marinez Meneghello Passos	2020	Artigo
Percepções de professoras unidocentes sobre a Educação Física e as intervenções do Programa de Residência Pedagógica	Bruna Herrera Vieira; Gisele Rillo Vasconcelos; Patrícia Becker Engers; Jaqueline Copetti	2020	Artigo
PIBID e PRP: reflexões sobre panoramas da formação inicial e continuada na UFGD	Ednei Nunes de Oliveira; Marco Antonio Rodrigues Paulo	2020	Artigo

Programa de Residência Pedagógica em Geografia: experiências e práticas para além do estágio curricular supervisionado	Tiago Satim Karas; Gabriela Pereira Da Silva; Janaína Sotolani Soares; Joicimary Brites Feitosa	2020	Artigo
Programa de Residência Pedagógica: conexões entre a formação docente e a Educação Básica	Alba Regina Battisti de Souza Souza; Lourival José Martins Filho; Rosa Elisabete Militz Wypyczynski Martins	2020	Artigo
Programa de Residência Pedagógica: perspectivas iniciais e desafios na implementação	Renata Godinho Soares; Verônica de Carvalho Vargas; Vinícius Gonçalves Mariano; Raquel Ruppenthal	2020	Artigo
Programa Residência Pedagógica: reflexões sobre a etapa de ambientação em uma escola-campo	Ana Beatriz de Souza Cunha; Anthony Renan Brum Rodrigues; Leonardo Barboza Benites; Maria Eduarda Castelhana de Campos; Sindje Rayane da Silva Rehmann; Marli Spat Taha; Elena Maria Billig Mello	2020	Artigo
Residência pedagógica em um instituto federal: narrativa dos (des) caminhos formativos	Rosenilde Paniago; Patrícia Gouvêa Nunes; Celso Martins Belisário	2020	Artigo
Residência pedagógica, ensino por investigação e a profissionalização de professores de física de uma universidade pública federal	Geide Rosa Coelho	2020	Artigo
Residência pedagógica. Circulação de ideias, modelos e apropriações na formação de professores	Celia Maria Benedicto Giglio	2020	Artigo
Residência pedagógica: as representações docentes dos licenciandos em história a partir da música	Marcila de Almeida	2020	Dissertação
Residência pedagógica: uma discussão epistemológica	Katia Augusto P. Cordeiro Curado Silva	2020	Artigo
Ressignificar à docência: práticas na formação de professores a partir do Programa de Residência Pedagógica	Alcicley Mendes Cardoso; Jadson dos Santos	2019	Artigo
Tensões e possibilidades acerca da formação inicial de professores no Brasil: a formação do professor de geografia	Pedro França Vinicius; Juliana Costa Rocha; Luiz Arthur Saraiva	2018	Artigo
Teoria dos jogos: uma atividade de tomada de decisão no contexto do Programa Residência Pedagógica	Wellinton Angi Valin de Souza; Mazílio Coronel Malavazi	2020	Artigo
Uso de textos didáticos no ensino de química da educação básica	Marcos Vinicius Da Silva Ferreira; Mara Elisângela Jappe Goi	2020	Artigo
Utilizando a História e a Filosofia da Ciência para contextualizar uma aula de Química do Ensino Médio em uma escola pública do Município de Uruguaiana-RS	Daisy de Lima Nunes; Priscila Nunes Paiva; Juliana Borges Medina; Carla Cristina Borges Medina; Elena Maria Billig Mello; Rafael Roehrs	2020	Artigo
Visibilidades no contexto surdo dentro do Programa de Residência Pedagógica	Márcia Verônica Monteiro Silva Lara Katarina de Souza Dantas; Flávia Roldan Viana	2020	Artigo

Fonte: Adaptada de Marcolan e Nepomuceno (2021)

Posteriormente a seleção das publicações e a organização dos dados de identificação dos trabalhos, realizamos a categorização das pesquisas, após leitura aprofundada de cada uma delas. Devido ao número pequeno de dissertações encontradas, foi optado por não as categorizar. Desta forma, a organização dos artigos originou as seguintes categorias: formação docente, prática pedagógica, estágio supervisionado e estrutura do PRP.

3.3.1 AS DISSERTAÇÕES

Foram encontradas três dissertações: “O conceito de natureza a partir das representações sociais dos participantes da residência pedagógica” (SILVA, 2019) do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática (PPGECM) da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), “Ousar para não perecer: educomunicação socioambiental e a ecossófia na formação com professores” (MARQUES, 2019) do Programa de Pós-Graduação

em Ambiente e Desenvolvimento (PPGAD) da Universidade do Vale do Taquari (UNIVATES), e “Residência pedagógica: as representações docentes dos licenciandos em história a partir da música” (ALMEIDA, 2020) do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores (PPGFP) também da UEPB.

As dissertações abordam diferentes temáticas. Silva (2019) busca identificar quais são as representações sociais sobre o conceito de natureza dos participantes do PRP dos cursos de licenciatura em Química, Física e Ciências Biológicas da UEPB. Este trabalho tem como tema central a Educação Ambiental. A ligação do PRP com a referente pesquisa, está na disponibilidade dos participantes em serem os sujeitos da investigação.

Marques (2019) aborda as TICs, juntamente com a educação ambiental e a educomunicação, e traz como objetivo “investigar as possibilidades das tecnologias sociais e de mídia para a formação com professores em educação ambiental, através de estratégias educacionais que exploram a produção de audiovisuais” (MARQUES, 2019, p. 21). Nessa pesquisa foi realizada uma intervenção de formação, ofertada para docentes preceptores que trabalham em escolas que possuem o PRP. Concluindo que a produção de imagens através de tecnologias sociais e de mídia é uma estratégia promissora e que tem muito a oferecer para e na formação de professores em educação ambiental.

Já Almeida (2020), realiza uma pesquisa-ação com licenciandos residentes do curso de História da UEPB. A pesquisa apresenta como tema central as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), com ênfase no uso de música no ensino e aprendizagem. Buscando problematizar as representações musicais no saber histórico dos licenciandos de História, através da utilização de um aplicativo de celular denominado Cifras Históricas, elaborado pela pesquisadora. Comprovando que a linguagem musical potencializa o processo formativo dos licenciandos e o aprendizado dos alunos na educação básica.

Analisando as dissertações encontradas, é perceptível que o PRP propicia um amplo campo de investigação, tanto fornecendo sujeitos para pesquisas, como é o caso de Silva (2019), quanto para a realização de pesquisas aplicadas, intervencionista como a de Marques (2019) ou ação como a de Almeida (2020).

3.3.2 OS ARTIGOS

Entre os 41 artigos encontrados, 2 publicações são de 2018, 2 de 2019 e 37 de 2020. O aumento considerável de publicações com o decorrer dos anos é esperado, visto que, em 2018 o programa estava ainda em sua implantação, enquanto em 2020 este já estava finalizando,

sendo a primeira edição concluída neste mesmo ano. Tanto que, as publicações de 2018, analisam a proposta do governo sobre a instituição do PRP (REIS; SARTORI, 2018) e as inquietações acerca da formação inicial docente em geografia (VINICIUS; ROCHA; SARAIVA, 2018), apresentando entre elas, reflexões sobre a implantação do PRP.

Ao separar os artigos por área de conhecimento (Quadro 3), tem-se que 30 investigam somente um único curso de licenciatura, 6 abordam mais de um curso, e 6 não relacionam o trabalho a um curso específico ou não foi possível realizar a identificação. Entre os artigos selecionados não foram encontradas publicações referentes aos cursos de História, Artes, Filosofia ou Sociologia.

Quadro 3- Distribuição dos artigos por área de conhecimento

ÁREA DE CONHECIMENTO	TOTAL
Química	6
Matemática	5
Pedagogia	4
Educação física	4
Geografia	3
Física	3
Letras/Língua portuguesa/Libras,	2
Ciências biológicas	1
Ciências da natureza	1
Geografia e pedagogia	1
Ciências biológicas e química	1
Ciências da natureza e educação física	1
Ciências, matemática, pedagogia e química	1
Ciências biológicas, educação física, física e pedagogia	1
Física, matemática e química	1
Não se aplica	6
TOTAL	41

Fonte: Adaptado de Marcolan e Nepomuceno (2021).

Ao analisar a origem das publicações, foi perceptível que mesmo com uma distribuição desigual das pesquisas perante as regiões do Brasil, ainda assim, é notável a representatividade regional dos estudos que abordam o programa. Outrossim, o maior índice de publicações tem origem na região Sul do Brasil, com 15 artigos, seguido do Nordeste com 11, do Centro-Oeste e do Sudeste com 5 cada, e do Norte com 1 (Quadro 4).

Quadro 4 - Distribuição dos periódicos por região do Brasil

Região do Brasil	TOTAL
Sul	15
Nordeste	11
Centro-oeste	5
Sudeste	5
Norte	4
Não identificado	1
TOTAL	41

Fonte: Adaptado de Marcolan e Nepomuceno (2021).

Os artigos estão distribuídos em 21 revistas, sendo a “Revista Formação Docente - Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores” a que apresenta o maior número de publicações, com um total de 12 artigos. Na “Research, Society and Development” foi publicado 7, e nas revistas “Revista Insignare Scientia”, “REAMEC - Revista da Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática” e “Revista PEMO - Práticas Educativas, Memórias e Oralidades” foram publicadas 2 artigos em cada uma. Os demais artigos, 16, foram publicados cada um em uma revista específica, sendo elas: “RPGE– Revista online de Política e Gestão Educacional”, “GEOTemas”, “Revista Docência do Ensino Superior”, “Holos”, “Revista da Faculdade em Educação”, “RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação”, “Caderno Brasileiro de Ensino de Física”, “Revista Baiana de Educação Matemática”, “Revista: EaD & Tecnologias Digitais na Educação”, “Revista Entre-Lugar”, “Revista Espaço do Currículo”, “ACTIO Docência em Ciências”, “Reflexão e Ação”, “Revista Ensino de Geografia (Recife)”, “Revista Educação em Questão”, “Nova Revista Amazônica”.

Quanto à categorização das temáticas das publicações, temos 24 artigos em “Formação docente”, 8 em “Prática Pedagógica”, 5 em “Estágio Supervisionado” e 4 em “Estrutura”.

Entre os trabalhos que abordam a formação docente: 21 referem-se à formação inicial, 2 a formação inicial e continuada, e 1 o significado de formação de professores. É observado ainda, um predomínio em pesquisas que investigam as contribuições do PRP (COELHO, 2020; CORRÊA; MARQUES, 2020; COSTA; VENTURA, 2020; FELIPE; BAHIA, 2020; MELLO *et al.*, 2020; MONTEIRO *et al.*, 2020; OLIVEIRA NETO; PEREIRA; PINHEIRO, 2020; OLIVEIRA; PAULO, 2020; REIS JUNIOR; CARDOSO, 2020; SOARES *et al.*, 2020; SOUZA; MARTINS FILHO; MARTINS, 2020; SOUSA; BARROSO, 2019;) para a formação docente, seja inicial, ou continuada.

As principais contribuições proporcionadas pelo PRP relatadas envolvem as novas experiências que o programa propiciou, o entendimento do papel profissional docente em sua atuação, a articulação teoria e prática (FELIPE; BAHIA, 2020; MELLO *et al.*, 2020; OLIVEIRA NETO; PEREIRA; PINHEIRO, 2020; SOUZA; MARTINS FILHO; MARTINS, 2020), o aprimoramento da leitura e escrita científica (COSTA; VENTURA, 2020), e a aproximação e a interação entre a escola e a IES, contribuindo tanto para a formação inicial, quanto para a continuada (OLIVEIRA; PAULO, 2020; SOARES *et al.*, 2020). Assim como, contribui com a formação, melhorando e transformando a prática docente (SILVA *et al.*, 2019)

Mello *et al.* (2020), ao investigar as contribuições do PRP na formação inicial em Pedagogia, destaca que o programa proporciona uma formação acadêmica, profissional e humana, visto que as vivências auxiliaram na superação de dificuldades e limitações pessoais

dos licenciandos. Felipe e Bahia (2020), que realizaram pesquisa com uma temática semelhante à de Mello *et al.* (2020), destacam a oportunização de uma formação acadêmica sob uma perspectiva humanista, relacionada à democracia e à cidadania.

Já Pinto e Guimarães (2020), que discorreram sobre a vivência de se ter um aluno autista em sala de aula, declaram que apesar das dificuldades, como falta de preparo e acompanhamento, o PRP possibilita uma formação inclusiva. Uma vivência semelhante foi relatada por Silva, Dantas e Viana (2020), ao investigar as práticas docentes de residentes do curso de Letras/Língua Portuguesa/Libras da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) ao atendimento a dois estudantes surdos, os quais concluíram que o programa propicia experiências que contribuem para a formação e transformam a prática docente.

As experiências de imersão na escola-campo propiciadas pelo PRP, em um tempo maior do que a que é proporcionada durante os ESOs, supre de certa forma, a teoria em demasia que está presente nos cursos de licenciatura, ocasionando assim, uma articulação melhor entre a teoria e a prática (MELLO *et al.*, 2020; SILVA; TELES; LINS JUNIOR, 2020), possibilita aos licenciandos se reconhecerem professores (SOUSA; BARROSO, 2019) e desenvolverem o sentimento de pertencimento à escola-campo, devido ao aprofundamento na realidade escolar vivenciada (CUNHA *et al.*, 2020). O preceptor também é lembrado no processo de orientação, mediação e como facilitador da articulação entre teoria e prática, instigando os alunos a refletirem sobre a prática (CORRÊA; MARQUES, 2020).

Os residentes de química da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), identificaram entre as principais habilidades desenvolvidas a partir do PRP: o domínio de conteúdo, o planejamento de sequências didáticas, o desenvolvimento do sentimento de segurança frente às turmas e da capacidade de articular ideias. Os licenciandos destacaram alguns pontos que necessitam de atenção no programa: o aumento de momentos formativos para a aplicação de metodologias, uma maior articulação na relação entre preceptor e docente orientador, aumento do auxílio financeiro e a obrigatoriedade de participação no programa por todos os licenciandos (VASCONCELOS; SILVA, 2020).

Paniago, Nunes e Belisário (2020) também relatam alguns percalços observados nas experiências vivenciadas no programa, como a alta carga horária destinada a regência e o alto número de residentes orientados por um mesmo preceptor e alojados em uma mesma escola. O que dificulta o cumprimento da carga horária proposta pelo programa, pois, mesmo que o preceptor assuma todas as turmas disponíveis de sua área de atuação na escola, a distribuição das turmas para os residentes, visando o cumprimento da carga horária, ocasionaria na substituição do preceptor pelos residentes em todas as aulas, o que não é o ideal. A

supervalorização da prática em relação à teoria, ocasionada pelas atividades propostas pelo programa é lembrada por Cavalcanti (2020).

Os residentes de CB e Química do Instituto Federal Farroupilha, *campus* São Vicente do Sul (IFFar-SVS) apontam que o PRP corresponde a uma complementação da formação acadêmica (SANTOS *et al.*, 2020) e possibilita a construção de saberes docentes e da identidade docente, que também é constatado na pesquisa de Reis Júnior e Cardoso (2020).

Ao investigar 14 estudos apresentados no XIII Encontro Nacional de Educação Matemática, Tinti e Silva (2020) concluem que o programa repercute na formação de todos os participantes envolvidos, seja licenciandos ou docentes da IES ou IEB, na mobilização de ações colaborativas, dialógicas e integrativas envolvendo o lócus profissional.

Os residentes de Química da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), foram investigados quanto a relação entre Ciência e Religião, destacando a importância de discussões sobre essa relação nas IES visando a redução de tensões desnecessárias e na contribuição de aprendizados significativos em ambos campos (SANTOS; SOARES; RIBEIRO, 2020). Já os residentes de matemática da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), foram investigados quanto ao significado de formação de professores, sendo identificado a percepção da formação como um processo contínuo e de ações reflexivas por parte do docente (MOREIRA; PASSOS, 2020).

Na categoria de prática pedagógica, há um predomínio de artigos que abordam a importância da reflexão da prática docente e da utilização de diversas abordagens visando a contextualização dos assuntos abordados em sala de aula (CARDOSO; SANTOS, 2019; COELHO; AMBRÓZIO, 2019; FERREIRA; GOI, 2020; NUNES *et al.*, 2020; ROSA; GOI, 2020; SILVA *et al.*, 2020). Vale destacar que todos os artigos desta categoria envolvem ao menos um dos quatro cursos a seguir: Química, Física, Educação Física e Matemática.

Silva *et al.* (2020), Nunes *et al.* (2020) e Cardoso e Santos (2019) apresentam relatos de experiências de vivências em sala de aula da Educação Básica, cada um utilizando uma estratégia diferente, sendo elas respectivamente: abordagem de Ciências, Tecnologia, Sociedade e Ambiente (CTSA); Utilização de um texto do livro didático combinado ao 1º dos 3 Momentos Pedagógicos propostos por Delizoicov, Angotti e Pernambuco; e ensaio fotográfico. Silva *et al.* (2020) e Nunes *et al.* (2020) evidenciam o bom engajamento dos alunos perante a utilização de abordagens diferentes das que eles estão acostumados. Já Cardoso e Santos (2019), destacam a importância da qualificação dos professores de Educação Física, a partir da articulação teoria e prática, IES e escola, pesquisa e ação, durante a formação inicial. A Educação Física também é investigada por Vieira *et al.* (2020), visando analisar a percepção

de unidocentes perante a prática pedagógica nos anos iniciais e das intervenções dos residentes nas aulas da disciplina.

A utilização de textos em sala de aula e o papel da leitura no ensino de Química, foi investigado por Ferreira e Goi (2020) e Rosa e Goi (2020), também realçando o engajamento dos alunos perante as atividades desenvolvidas. Souza e Malavazi (2020) investigam as possibilidades de aplicação da Teoria dos Jogos (TJ), tendo como sujeitos da pesquisa, discentes e docentes participantes do PRP. Os processos de pesquisa e de reflexão da prática pedagógica, ao serem mediados por uma ferramenta analítica sobre aulas investigativas, auxiliam na construção de saberes para a docência em Física, contribuindo para uma formação crítica-reflexiva-investigativa docente, como é observado por Coelho e Ambrózio (2019).

Na categoria Estágio Supervisionado, as investigações são articuladas com o PRP, apresentando diferentes aspectos dos dois campos de formação inicial docente.

O modo como o Estágio Supervisionado e o PRP evidenciam a relação teoria e prática na formação docente, em uma perspectiva reflexiva, é investigado por Maciel, Lima e Pontes Junior (2020). As orientações que ocorrem com os professores da educação básica, atuantes paralelamente no ESO e no PRP, são abordadas por Silveira e Marinho (2020). A importância do PRP em meio a necessidade de aperfeiçoamento da prática docente a partir do ESO é discutida por Karas *et al.* (2020). O ESO e o PRP são problematizados a partir de questões que envolvem o subsídio da profissionalização docente no artigo de Araújo e Martin (2020). Enquanto Barra (2020), analisa a história da implementação do ESO nas licenciaturas.

Em suma, os trabalhos desta categoria realizam uma reflexão sobre a carga horária do PRP. Que é apontada como possibilitadora de uma formação mais reflexiva (MACIEL; LIMA; PONTES JUNIOR, 2020; SILVEIRA; MARINHO, 2020), quando comparado ao ESO, devido ao maior tempo de envolvimento dos licenciandos oportunizado pelo programa, e como solucionadora do déficit da baixa carga horária direcionada aos estágios nas licenciaturas (KARAS *et al.*, 2020), evidenciando os cursos que são considerados extremamente teóricos (BARRA, 2020).

Finalizando as categorias, temos os artigos que abordam a estrutura, analisando principalmente o modelo do PRP. Portanto, entre os trabalhos, 2 investigam somente o programa da CAPES (CARVALHO; MELO; OLIVEIRA, 2020; REIS; SARTORI, 2018) e os outros 2 analisam também outros modelos propostos ou implementados no Brasil (SILVA, 2020; GIGLIO, 2020).

Reis e Sartori (2018) analisam a proposta do governo de instituição do PRP, redigindo o periódico em fevereiro de 2018, quando não haviam diretrizes claras e objetivas sobre como

seria a execução do PRP e da BNCC. Já Carvalho, Melo e Oliveira (2020) analisam o programa quando este já estava implementado e em desenvolvimento, apontando como uma das principais ações do programa a imersão dos residentes na escola-campo, indicando o viés epistemológico da perspectiva prática com enfoque reflexivo que foi proposto pelo PRP e pelo projeto institucional da Universidade Federal do Piauí (UFPI).

Os trabalhos que investigam mais de um modelo de Residência Pedagógica, apresentam elementos teóricos e metodológicos que configuram o PRP e a Residência Pedagógica da UNIFESP em uma perspectiva crítica e emancipadora (SILVA, 2020), assim como, um pouco da história e da concepção dos diversos modelos de residência desenvolvidos e/ou implementados no Brasil (GIGLIO, 2020)

A investigação sobre as produções referentes ao PRP, possibilitaram constatar que o interesse na temática envolvendo o programa está aumentando gradativamente, refletindo diretamente no número de pesquisas publicadas, quando combinado com a representatividade regional das publicações possibilita uma visão ampla sobre as constatações acerca do programa. É possível destacar as diversas contribuições que o PRP tem propiciado na formação docente inicial e continuada, inferindo em uma perspectiva crítica e reflexiva da prática pedagógica, e viabilizando uma formação valorativa, articulada e colaborativa do desenvolvimento acadêmico, intelectual e investigativo (MARCOLAN; NEPOMUCENO, 2021).

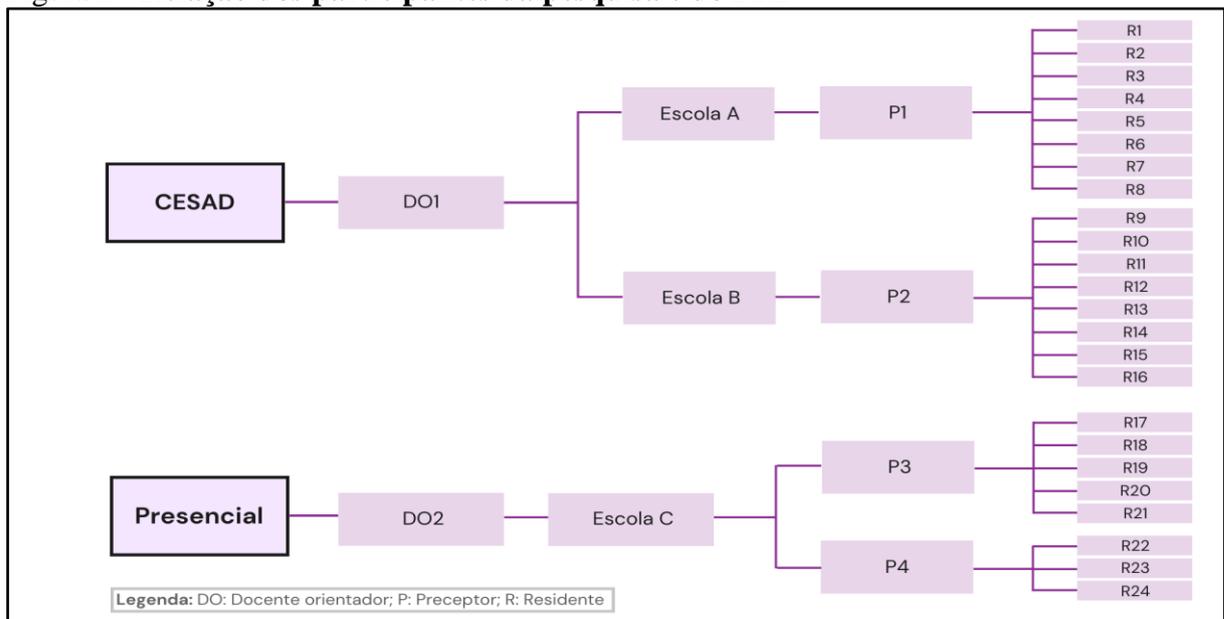
Os desafios e preocupações também foram constatados, principalmente, referentes à supervalorização da prática em relação à teoria, reforçando o modelo da racionalidade técnica e dificultando a materialização da práxis docente (MARCOLAN; NEPOMUCENO, 2021). Visto que, o programa objetiva conduzir o licenciando a exercitar de forma ativa a relação teoria e prática (CAPES, 2018b), contudo não explicita como se articulará essa relação, recaindo esta responsabilidade sob as IES e seus respectivos orientadores, e enfatiza as ações a serem realizadas nas IEB (SANTANA, BARBOSA, 2020). Assim como, na implementação do programa alinhado à BNCC e nas discontinuidades das políticas públicas de formação, dificultando a profissionalização da carreira docente (MARCOLAN; NEPOMUCENO, 2021).

4. ANALISANDO E DISCUTINDO O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA UFS

Os dados analisados nesta pesquisa são oriundos de entrevistas semiestruturadas realizadas via *Google Meet* e gravadas com o consentimento dos participantes. Foram entrevistadas duas docentes orientadoras atuantes na UFS e quatro preceptores atuantes em escolas-campo vinculadas ao núcleo de CB do PRP - UFS - *Campus São Cristóvão*. Cada dupla de preceptores pertence a um núcleo específico, ou seja, compõem ou o núcleo presencial de CB do PRP ou o núcleo CESAD. Triangulamos os dados obtidos a partir das entrevistas com vinte e quatro relatórios dos residentes de ambos os núcleos, sendo oito relatórios do núcleo presencial e dezesseis do CESAD⁷.

Como cada núcleo do PRP é constituído por uma docente orientadora, três preceptores e até vinte e quatro residentes, que podem atuar ou não na mesma escola-campo, optamos por utilizar as letras iniciais das ocupações dos participantes no programa seguidas de numeração, para a identificação de cada sujeito da pesquisa, mantendo em sigilo a identidade deles, neste caso, “DO” refere-se a Docente Orientador, “P” a Preceptor e “R” a Residente. Para separar as escolas-campo em que cada grupo de residentes e preceptor atuam utilizamos “Escola” seguido de uma letra de A à C. A relação dos sujeitos da pesquisa encontra-se na Figura 2.

Figura 2 - **Relação dos participantes da pesquisa e do PRP**



Fonte: Autoral, 2022.

⁷ A seleção dos relatórios ocorreu seguindo os critérios apresentados na página 17.

Para análise dos dados recorreremos a ATD (MORAES; GALIAZZI, 2011), seguindo os processos de desconstrução e unitarização das unidades de análise advindas das entrevistas e relatórios, posteriormente a categorização, e por fim, a produção do metatexto analítico.

Salientamos que entre os relatórios analisados, os advindos do núcleo presencial usualmente apresentavam maiores detalhes. Já os oriundos do CESAD, em suma maioria apresentavam pouca descrição, somente com menções às atividades realizadas e sem muitos detalhes, principalmente referente as regências, interferindo na nossa compreensão quanto aos objetivos das mesmas. Acreditamos que essa diferença ocorreu devido a modalidade de ensino e a relação entre os participantes, visto que, a modalidade presencial tende a ter um maior contato e interação do que o EAD, podendo influenciar no entendimento e elucidação de possíveis dúvidas, outra possível justificativa é as orientações fornecidas pelas docentes orientadoras em relação a elaboração do relatório e registro das atividades desenvolvidas, considerando que os relatórios do núcleo presencial apresentam uma estrutura que inclui referencial teórico em alguns tópicos, enquanto o do núcleo CESAD se assemelha a um diário de campo sucinto.

Para apresentar os dados encontrados, optamos por iniciar com as análises da produção e divulgação científica advinda do PRP, seguindo para a prática docente e finalizando com a práxis pedagógica. Escolhemos utilizar essa ordem, visto que as atividades realizadas no programa estão interligadas, desta forma, ao apresentarmos primeiro os dados da produção e da divulgação científica, nos possibilita ligá-los aos demais objetivos da pesquisa, sem que ocorra repetições desnecessárias e a fim de não tornar a leitura prolixa.

4.1 SOBRE A PRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA

A produção científica é parte importante da vida acadêmica, é através das produções que se compartilha com o mundo o que ocorre dentro e fora das universidades, na vida acadêmica dos pesquisadores. Afinal, o ensino, a extensão e a pesquisa são os pilares da universidade, portanto, como reitera Sleutjes (1999), é através das três atividades que se caracteriza uma universidade viva, visto que o ensino universitário vai além da troca de conhecimento em sala de aula. Deste modo, é por meio do ensino que se formará sujeitos nas diversas áreas de atuação. Através da extensão que se promove a participação da comunidade, mediante a difusão dos resultados oriundos da criação cultural, da pesquisa científica e

tecnológica geradas nas IES. E da pesquisa, que se busca o desenvolvimento da ciência, da tecnologia, da criação e difusão da cultura (BRASIL, 1996).

Destarte, o incentivo à produção e a divulgação científica está previsto na Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, assim como no Subprojeto Institucional do PRP do núcleo de CB da UFS, a partir do estímulo a elaboração de registros visando a produção de conhecimento científico, e da difusão dos conhecimentos nas instituições envolvidas no PRP (BRASIL, 1996; UFS, 2019c).

Desta forma, nesta seção iremos discorrer sobre os resultados da investigação sobre a produção científica provinda do PRP, por meio de “relato de experiências, participação em eventos científicos, produção de artigos e capítulos de livros” (UFS, 2018, p. 9) e da divulgação científica na UFS e nas escolas-campo vinculadas ao programa.

Para esta análise recorreremos inicialmente às entrevistas semiestruturadas e aos vinte e quatro relatórios dos residentes. Isto posto, iniciaremos com a participação em eventos científicos.

Segundo a CAPES, evento científico

é uma atividade que tem como objetivos: reunir especialistas e interessados em determinadas áreas do saber para discussão de temas que atendam a preocupações comuns, com vistas à atualização e ao progresso da pesquisa científica em uma área; divulgar resultados de pesquisa dos pesquisadores e coloca-la em debate com vistas à sua qualificação e validação no âmbito da comunidade científica; incentivar o desenvolvimento de campos de pesquisa ainda emergentes; promover a formação de pesquisadores por meio da interação de pesquisadores e profissionais e grupos de pesquisa com interesse na área (CAPES, 2016, s/p)

Os eventos científicos são categorizados de acordo com sua organização e definição em: Congresso, Simpósio, Encontro, Colóquio, Workshop, Reunião, Seminário, Painel, Fórum, Conferência, Palestras/Ciclo de Palestras, Jornada e Feira ou Mostra (CAPES, 2016).

Desta forma, listamos todos os eventos encontrados nos relatórios e entrevistas analisadas, com exceção das reuniões com os componentes dos núcleos, pois consideramos que essas objetivam o planejamento, o desenvolvimento das atividades e o andamento do programa, não podendo ser desvinculado ou considerado opcional para a realização do mesmo. As reuniões foram necessárias para o compartilhamento de informações e orientações sobre como ocorreria o desenvolvimento do PRP, e para o planejamento, organização e definição das atividades em todo o decorrer do programa, como foi notado ao analisar os dados.

No entanto, nesse momento buscamos investigar o incentivo à participação em eventos científicos em decorrência da participação no programa, de natureza diferente das reuniões de

planejamento e organização do trabalho pedagógico realizadas eventual ou rotineiramente pelos núcleos. Deste modo, identificamos ao todo 44 eventos realizados entre 2018 e 2020 (Quadro 5), sendo 3 desses externos à UFS, o *III Encontro Regional das Licenciaturas do Nordeste/II Encontro do PIBID Nordeste/I Encontro Regional do PRP Nordeste/I Seminário Interinstitucional Integrado do PIBID e do PRP Alagoas - ERELIC* realizado no Instituto Federal de Alagoas (IFAL) em Maceió - Alagoas (AL), o *XII Seminário Nacional de Formação dos Profissionais da Educação da ANFOPE/40º Encontro Nacional do FORUMDIR/I Seminário Nacional do FORPARFOR e FORPIBID RP* realizado na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (FACED/UFBA) em Salvador - Bahia (BA) e o *XXIII Encontro Regional de Estudantes de Biologia do Nordeste (EREB-NE)* também realizado na UFBA, em Salvador - BA.

Quadro 5 - Relação de eventos de divulgação científica presentes nos relatórios e entrevistas do núcleo de Ciências Biológicas do Programa de Residência Pedagógica da Universidade Federal de Sergipe - Campus São Cristóvão.

Eventos científicos	Ano	Total de menções nas entrevistas			Total de menções nos relatórios			
		Núcleo		Total	Núcleo		Total	
		CESAD	Presencial		CESAD	Presencial		
1	Acalorem a Universidade	2019	-	-	-	-	2	2
2	Bases Biológicas da Ansiedade e Depressão	2018	-	-	-	-	1	1
3	Campanha do Não Uso de Descartáveis na UFS – Projeto CANUDUs	2019	-	-	-	-	2	2
4	Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade (Educon)	-	-	1	1	-	-	1
5	Como Atualizar o Lattes?	2018	-	-	-	2	5	7
6	Encontro CESAD 2018	2018	-	-	-	1	-	1
7	Encontro do PIBID e do Residência Pedagógica - "(Re)Significando a Formação de Professores de Sergipe a partir das Experiências do PIBID/RP-UFS	2020	3	2	5	1	-	1
8	Estratégia de fotografia para o ensino de biologia: Uma ferramenta convencional aliada ao ensino	2019	-	-	-	1	-	1
9	Feira Estadual de Ciências, Tecnologia e Artes de Sergipe (CIENART)	2019	-	1	1	-	1	1
10	Gamificação do ensino: um novo desafio para o professor?	2019	-	-	-	3	-	3
11	Grupo de Estudos BNCC	2018	-	-	-	5	7	12
12	I Fórum Sergipano de Educação Permanente em Saúde mental	2018	-	-	-	-	1	1
13	I Semana de Formação do Programa Residência Pedagógica Biologia	2019	-	1	1	1	8	9
14	I Seminário Internacional: diálogos interdisciplinares em saúde, cultura e educação e I encontro interdisciplinar de grupos de pesquisa.	2018	-	-	-	-	5	5
15	I Simpósio de Ciências Naturais de Sergipe	2018	-	-	-	-	1	1
16	I Simpósio Interdisciplinar Tecnologias e Mídias na Educação: Riscos e Contribuições	2018	-	-	-	1	-	1
17	II Caravana da diversidade: região nordeste	2019	-	-	-	-	1	1
18	III Encontro Regional das Licenciaturas do Nordeste/II Encontro do PIBID Nordeste/I Encontro Regional do PRP Nordeste/I Seminário Interinstitucional Integrado do PIBID e do PRP Alagoas - ERELIC	2019	-	2	2	-	1	1
19	III ENE – Encontro Nacional de Educação - Etapa Sergipe	2019	-	-	-	-	2	2
20	Jornada Esportiva Cultural e Científica do Colégio Aplicação (Jeccca)		-	1	1	-	-	-
21	Modelos didáticos para o ensino de ciências e biologia	2018	-	-	-	-	1	1

22	Oficina de argila para alunos EAD	2018	1	-	1	7	-	7
23	Oficina de biscuit: fazendo arte no ensino	2019	2	-	2	7	1	8
24	Oficina de Stop Motion	2019	-	-	-	1	-	1
25	Oficina: Diversidade sexual e saúde reprodutiva no CODAP	2019	-	-	-	-	1	1
26	Palestra “O Ensino no Tempo presente: Desafios de um campo interdisciplinar”	2018	-	-	-	1	4	5
27	Plágio Científico: O que é e Como Evitar	2018	-	-	-	-	1	1
28	Por uma infância e adolescência sem racismo	2018	-	-	-	-	1	1
29	Produção e elaboração de vídeo aulas e tutoriais	2018	1	-	1	-	-	-
30	Promovendo aprendizagem sobre Fungos através da construção de modelo didático	2019	-	-	-	-	1	1
31	Semana Acadêmica e Cultural UFS (SEMACE-UFES)	2018	-	-	-	-	1	1
32	Semana Científica da Residência Pedagógica	2019	1	-	1	7	5	12
33	SEMBIO - Semana da Biologia da UFS	2019	-	-	-	-	3	3
34	Seminário Educação e Sustentabilidade: Discutindo Educação Ambiental na UFS	2019	-	-	-	-	3	3
35	Seminário Interno da Sala Verde	2019	-	-	-	1	-	1
36	Sociodrama Educacional como facilitador de aprendizagem	2018	-	-	-	-	3	3
37	Treinamento em base de dados na biblioteca central	2018	-	-	-	1	6	7
38	Vida de Semente: da Dispersão à Germinação	2018	-	-	-	-	1	1
39	VII CinePet: Mulheres na História	2018	-	-	-	-	4	4
40	Visita técnica ao Aterro Sanitário ESTRE	2019	-	-	-	-	2	2
41	Workshop de impressão 3D	2019	1	-	1	3	-	3
42	Workshop sobre salas temáticas	2019	-	1	1	-	1	1
43	XII Seminário Nacional de Formação dos Profissionais da Educação da ANFOPE/40º Encontro Nacional do FORUMDIR/I Seminário Nacional do FORPARFOR e FORPIBID RP	2019	-	2	2	-	2	2
44	XXIII Encontro Regional de Estudantes de Biologia do Nordeste (EREB-NE)	2019	-	-	-	-	1	1

Fonte: Autoral, 2022.

Os outros 41 eventos estão relacionados à UFS. Destes, 13 estão vinculados diretamente ao PRP: 2 foram realizados pela UFS para o compartilhamento e discussão das atividades promovidas pelos programas de iniciação à docência — *Encontro do PIBID e do Residência Pedagógica - "(Re)Significando a Formação de Professores de Sergipe a partir das Experiências do PIBID/RP-UFS"* e *Semana Científica da Residência Pedagógica*; 1 para promover a discussão da BNCC entre os participantes⁸ do núcleo de CB do programa — *Grupo de Estudos BNCC*; 1 realizado para a apresentação de metodologias ativas para a comunidade escolar de uma escola-campo do núcleo — *Workshop sobre salas temáticas*; 1 treinamento e 1 palestra para os licenciandos de iniciação à docência (PIBID e PRP) — *Treinamento em base de dados na biblioteca central e Palestra “O Ensino no Tempo presente: Desafios de um campo interdisciplinar”*. Os eventos *Estratégia de fotografia para o ensino de biologia: Uma ferramenta convencional aliada ao ensino*; *Gamificação do ensino: um novo desafio para o professor?*; *I Semana de Formação do Programa Residência Pedagógica Biologia*; *Oficina de*

⁸ Nesta seção, onde se lê participantes, estamos nos referindo à docentes orientadores, preceptores e residentes como um grupo.

argila para alunos EAD; Oficina de biscoit: fazendo arte no ensino; Oficina de Stop Motion e Workshop de impressão 3D foram desenvolvidos para aperfeiçoar a prática docente ou formação dos residentes — nesse caso, iremos detalhá-los na próxima subseção, a partir da página 69.

Identificamos 4 eventos derivados de disciplinas da matriz curricular de CB, 2 realizadas por discentes residentes — *Campanha do Não Uso de Descartáveis na UFS – Projeto CANUDUs* e *Oficina: Diversidade sexual e saúde reprodutiva no CODAP*⁹, e 2 organizados por docentes responsáveis por disciplinas do DBI — *Visita técnica ao Aterro Sanitário ESTRE* e *Promovendo aprendizagem sobre Fungos através da construção de modelo didático*.

Entre os eventos, 15 são direcionados para um público maior do que os demais eventos, oito destes são realizados anualmente pela UFS: *Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade (Educon)*; *Encontro CESAD 2018*; *Feira Estadual de Ciências, Tecnologia e Artes de Sergipe (CIENART)*; *Jornada Esportiva Cultural e Científica do Colégio Aplicação (Jeccca)*; *Semana Acadêmica e Cultural UFS (SEMACE UFS)*; *SEMBIO - Semana da Biologia da UFS*; *Seminário Educação e Sustentabilidade: Discutindo Educação Ambiental na UFS*; e *Seminário Interno da Sala Verde*. Cinco realizados pela primeira vez, organizados por pesquisadores e grupos de pesquisa da IES: *Acalorem a Universidade*; *I Fórum Sergipano de Educação Permanente em Saúde mental*; *I Seminário Internacional: Diálogos interdisciplinares em saúde, cultura e educação* e *I Encontro Interdisciplinar de grupos de pesquisa*; *I Simpósio de Ciências Naturais de Sergipe*; e *I Simpósio Interdisciplinar Tecnologias e Mídias na Educação: Riscos e Contribuições*. Um promovido pela Associação dos Docentes da Universidade Federal de Sergipe - ADUFS (OAB SERGIPE, 2019): *III ENE – Encontro Nacional de Educação - Etapa Sergipe*. E um organizado pela UFS em parceria com outras IES, contendo parte de sua programação sediada na UFS, contudo distribuída em outras cidades do Nordeste também: *II Caravana da diversidade: região Nordeste*

Encontramos 6 eventos vinculados a V SEMACE UFS 2018. Salientamos que a SEMACE-UFS é um evento anual, que apresenta como objetivo “integrar, articular e socializar a produção do conhecimento, o ensino, a extensão, a inovação, a arte e a cultura para efetivamente construir uma universidade solidária, ancorada na realidade social” (UFS, 2018c, p. 3), composta por atividades científicas, culturais e artísticas da UFS, realizadas durante uma semana nos *campus* da universidade. Ademais, a SEMACE-UFS também aparece mencionada em um dos relatórios,

⁹ Colégio de Aplicação da UFS.

como apresentamos no parágrafo anterior e no quadro 5, todavia não há menção de um evento específico, deste modo, contabilizamos os 6 eventos vinculados a ela e essa menção à parte. Isto posto, os eventos ligados à V SEMAC são: *Bases Biológicas da Ansiedade e Depressão; Como Atualizar o Lattes?; Modelos didáticos para o ensino de ciências e biologia; Plágio Científico: O que é e Como Evitar; Produção e elaboração de vídeo aulas e tutoriais; e Vida de Semente: da Dispersão à Germinação.*

Um dos eventos organizados por pesquisadores da UFS também ocorre anualmente, *VII CinePet: Mulheres na História*, contudo com uma dimensão menor do que os citados anteriormente. E por fim, 2 eventos pontuais, também organizados por pesquisadores da UFS — *Sociodrama Educacional como facilitador de aprendizagem e Por uma infância e adolescência sem racismo.*

Contabilizamos participações em 18 eventos realizados em 2018, 22 eventos em 2019, 1 evento em 2020, e em 2 eventos não foi possível identificar o ano de realização, somente sabemos que ocorreu entre agosto de 2018 à janeiro de 2020. Ademais, para a confirmação dos anos de realização e caracterização dos eventos, isto é, a origem de sua organização, interno ou externo a UFS, derivados do PRP ou não, realizamos buscas dos nomes dos eventos nas páginas online dos departamentos da UFS.

Para a contabilização da participação dos residentes nos eventos, consideramos somente os dados obtidos através dos relatórios, ressaltamos que foram analisados 24 relatórios ao todo, computando assim, uma amostra de aproximadamente 53% dos residentes¹⁰ do núcleo de CB. Dito isso, nossas análises serão discutidas com base nesta amostragem, e quando nos referirmos ao total de participantes do núcleo será ressaltada essa informação.

Assim sendo, nenhum dos 44 eventos mencionados, independentemente de sua origem (relatórios ou entrevistas), contaram com a presença de 100% dos residentes. Os eventos com maior número de participação computaram um total de 50% dos residentes (12), sendo esses, o *Grupo de Estudos BNCC* e a *Semana Científica da Residência Pedagógica.*

Entre o grupo de residentes do CESAD (16 residentes), os eventos que contaram com maior número de participação foram a *Semana Científica da Residência Pedagógica* e as *Oficinas de Biscuit* e de *Argila*, ambos com 43,75% (7) de participação. Já no núcleo presencial (8 residentes), todos os residentes participaram da *I Semana de Formação do Programa*

¹⁰Considerando a soma dos núcleos de Ciências Biológicas da UFS - São Cristóvão, objeto desta pesquisa, compostos por 45 residentes (UFS, 2019c).

Residência Pedagógica Biologia, 87,5% (7) participaram do *Grupo de Estudos BNCC* e 75% (6) do *Treinamento em base de dados na biblioteca central*. Em ambos os núcleos, o maior número de participação ocorreu nos eventos derivados do PRP, principalmente nos eventos voltados para a formação e prática docente dos residentes. Acreditamos que essa predominância se deve ao incentivo originado principalmente pelas docentes orientadoras. O qual organizaram e desenvolveram eventos visando o aperfeiçoamento dos residentes para a realização das atividades durante o programa. Ademais, abordaremos este tópico na subseção 4.2.

Quanto à variedade de eventos, contabilizamos 16 eventos ao todo no núcleo CESAD e 31 no núcleo presencial. Somente 7 desses eventos são comuns entre os dois núcleos: *Como atualizar o Lattes?*; *Grupo de Estudos BNCC*; *I Semana de Formação do Programa Residência Pedagógica Biologia*; *Oficina de biscuit: fazendo arte no ensino*; *Palestra “O Ensino no Tempo presente: Desafios de um campo interdisciplinar”*; *Semana Científica da Residência Pedagógica*; e *Treinamento em base de dados na biblioteca central*.

No núcleo CESAD houve uma variação de 1 a 6 eventos diferentes frequentados pelos residentes, já no núcleo presencial a variação foi de 4 a 13 eventos distintos por residente (Quadro 6).

Quadro 6 - Total de eventos científicos frequentados pelos residentes

Núcleo	Residentes	Total de eventos frequentados
CESAD	R5 e R9	6
	R2	5
	R4 e R8	4
	R7 e R14	3
	R1, R12 e R16	2
	R3, R6, R10, R11, R13 e R15	1
Presencial	R23	13
	R19	12
	R22	11
	R18, R20 e R24	10
	R21	9
	R17	4

Fonte: Autoral, 2022.

Acreditamos que a participação em eventos por residentes pode ser ainda maior, visto que encontramos poucas informações sobre esta temática nos relatórios, e notamos que em alguns eventos, principalmente derivados do programa, como a *Semana Científica do Residência Pedagógica* e o *Encontro do PIBID e do Residência Pedagógica*, de acordo com os entrevistados, contaram com a participação de todo o núcleo, contudo encontramos menções sobre eles, respectivamente, somente em 50% e 4% dos relatórios. Ademais, a docente DO2 enumera os possíveis motivos que dificultaram maior participação dos componentes do núcleo em eventos científicos e compara com a edição do PRP vigente de 2020 a 2022

[...] a gente teve uns dois eventos nacionais que foram grandes. Porque geralmente a frequência desses eventos ou é anual ou bianual. Eu acho que dos maiores, foram dois ou três que foram anuais, mas no período do processo especialmente mais do meio pro final. Porque no começo não adianta muito, primeiro semestre ainda é muita adaptação, às demandas são muitas também e como eu falei, esse desconhecimento do processo pra todo mundo, não só pra gente que estava no núcleo, mas também institucional. E mesmo as orientações da CAPES, não eram, neste primeiro momento, tão tranquilas. Então, acho que isso pode ter dificultado o número maior de participação em eventos. O que eu já vejo diferente nesse último agora que eu fiquei coordenando até novembro, o pessoal já veio com outra perspectiva. [...]
(DO2, informação verbal)

Por se tratar da primeira edição do programa, sendo uma novidade para todos os participantes, os primeiros meses foram conturbados quanto às demandas e desenvolvimento das atividades que deveriam ser realizadas. Desta forma, esperamos que as demais edições do programa sejam mais explícitas sobre o desenvolvimento como um todo, o que facilita a realização das atividades, como por exemplo, resultando na participação de mais eventos científicos. Ademais, com o passar das edições mais experiências são desenvolvidas e, portanto, poderão ser compartilhadas. Logo, possibilita a realização de eventos que envolvam participantes de diversas IES regularmente.

Entre os 12 eventos mencionados pelas docentes orientadoras e preceptores, o *Encontro do PIBID e do Residência Pedagógica* foi citado em quase todas as entrevistas, em 5 de 6, e somente 3 dos eventos citados pelos docentes não encontramos menções nos relatórios dos residentes, são eles: *Produção e elaboração de vídeo aulas e tutoriais; Educon e Jeccca*.

Optamos por adotar como uma única categoria os dados da produção de artigos e capítulos de livros e a produção dos relatos de experiência, em razão de somente encontramos dados nos relatórios de produções advindas de atividades e vivências realizadas no programa. Desta forma, consideramos que todas as publicações realizadas são advindas de experiências vivenciadas no programa.

Ademais, a partir dos dados obtidos através das entrevistas e dos relatórios, conseguimos acesso online aos anais de três eventos científicos. Não conseguimos localizar os anais dos demais eventos mencionados para obter informações sobre as publicações. Portanto, a fim de identificar as publicações advindas dos participantes do núcleo de CB, analisamos os anais dos respectivos eventos:

- III Encontro Regional das Licenciaturas do Nordeste/II Encontro do PIBID Nordeste/I Encontro Regional do PRP Nordeste/I Seminário Interinstitucional Integrado do PIBID e do PRP Alagoas - ERELIC, realizado no IFAL em Maceió - AL, de 15 a 17 de

dezembro de 2019 (ENCONTRO REGIONAL DAS LICENCIATURAS DO NORDESTE, 2020).

- XII Seminário Nacional de Formação dos Profissionais da Educação da ANFOPE/40º Encontro Nacional do FORUMDIR/I Seminário Nacional do FORPARFOR e FORPIBID RP realizado na FACED/UFBA, em Salvador - BA, de 16 a 19 de setembro de 2019 (SEMINÁRIO NACIONAL DE FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO, 2019).
- Encontro do PIBID e do Residência Pedagógica - "(Re)Significando a Formação de Professores de Sergipe a partir das Experiências do PIBID/RP-UFS", realizado na UFS, concomitantemente em São Cristóvão e Itabaiana, Sergipe, nos dias 4 e 5 de fevereiro de 2020. (ENCONTRO DO PIBID E DO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA, 2020).

A pesquisa nos anais dos eventos "*III Encontro Regional das Licenciaturas do Nordeste/II Encontro do PIBID Nordeste/I Encontro Regional do PRP Nordeste/I Seminário Interinstitucional Integrado do PIBID e do PRP Alagoas - ERELIC*" e "*XII Seminário Nacional de Formação dos Profissionais da Educação da ANFOPE/40º Encontro Nacional do FORUMDIR/I Seminário Nacional do FORPARFOR e FORPIBID RP*" ocorreu inicialmente a partir da busca nestes documentos dos termos "UFS" e "Universidade Federal de Sergipe", em seguida com os resultados produzidos realizamos uma breve leitura no título do trabalho e *corpus* do texto quando necessário, identificando os autores e objetivando selecionar as publicações que se referiam ao PRP do núcleo de CB da UFS. Desta forma, foram selecionadas as publicações que se encaixavam nos critérios estabelecidos e consecutivamente foi realizada a organização dos dados.

Os anais do *Encontro do PIBID e do Residência Pedagógica - "(Re)Significando a Formação de Professores de Sergipe a partir das Experiências do PIBID/RP-UFS"*, está disponível online no Repositório Institucional da UFS, separado por programa (PIBID ou PRP), *campus* da IES (Itabaiana ou São Cristóvão), e núcleos (Artes Visuais, Biologia, Espanhol, Filosofia, Geografia, História, Inglês, Matemática, Música, Pedagogia, Português e Química) facilitando assim a identificação das publicações desejadas.

Nos anais do *XII Seminário Nacional de Formação dos Profissionais da Educação da ANFOPE/40º Encontro Nacional do FORUMDIR/I Seminário Nacional do FORPARFOR e FORPIBID RP* foram encontradas oito publicações referentes ao núcleo de CB do PRP da UFS, sendo este, o evento com maior número de publicações. Consecutivamente, temos o *Encontro do PIBID e do Residência Pedagógica - "(Re)Significando a Formação de Professores de Sergipe a partir das Experiências do PIBID/RP-UFS"*, com quatro publicações e o *III Encontro*

Regional das Licenciaturas do Nordeste/II Encontro do PIBID Nordeste/I Encontro Regional do PRP Nordeste/I Seminário Interinstitucional Integrado do PIBID e do PRP Alagoas - ERELIC com somente uma publicação. Totalizando assim, treze publicações (Quadro 7).

Quadro 7 – Publicações encontradas nos anais dos eventos referentes a membros dos núcleos de CB do PRP da UFS

Evento	Total de publicações	Título da publicação	Autores	Núcleo de vinculação dos autores
II Seminário Nacional de Formação dos Profissionais da Educação da ANFOPE/40º Encontro Nacional do FORUMDIR/I Seminário Nacional do FORPARFOR e FORPIBID RP	1	A importância da atividade integradora como ferramenta de promoção ao pensamento crítico	2	Presencial*
	2	A metodologia investigativa como instrumento de ensino aprendizagem no conteúdo sobre sistema esquelético	3	Presencial*
	3	A utilização de jogos didáticos no ensino de botânica para alunos do ensino médio	2	Presencial*
	4	Alimentação alternativa: uma proposta de intervenção nutricional em uma escola pública de Aracaju, Sergipe	2	Presencial*
	5	Aprendizagem em embriologia a partir da oficina de materiais didáticos: um relato de experiência do Programa Residência Pedagógica/ CAPES/ Biologia	3	P4
	6	O Programa Residência Pedagógica como prática pedagógica na formação de licenciandos do curso de ciências biológicas – UFS	2	Presencial*
	7	Sala-Temática como ferramenta no ensino de ciências: Relato de experiência de workshop com docentes da rede básica de ensino em Aracaju - SE	2	Presencial*
	8	Uso de aulas práticas no ensino de zoologia para alunos do 2º ano do ensino médio: relatos de experiências do residência pedagógica	1	Presencial*
Encontro do PIBID e do Residência Pedagógica - "(Re)Significando a Formação de Professores de Sergipe a partir das Experiências do PIBID/RP-UFS"	9	A importância do Programa Residência Pedagógica no Colégio Estadual Manuel Bomfim (Araújo-SE) nas disciplinas de Ciências e Biologia	10	P2
	10	A importância do Programa Residência Pedagógica no Colégio Estadual Senador Walter Franco	10	P1
	11	Oficina de produção de curtas - metragens no ensino de biologia no Centro de Excelência Atheneu Sergipense - CEAS / Programa Residência Pedagógica/CAPES/Biologia/UFS	5	P4
	12	Residência pedagógica: um relato de experiência da intervenção dos residentes em Biologia EAD no Colégio Armindo Guarará, São Cristóvão – SE	10	CESAD**
III Encontro Regional das Licenciaturas do Nordeste/II Encontro do PIBID Nordeste/I Encontro Regional do PRP Nordeste/I Seminário Interinstitucional Integrado do PIBID e do PRP Alagoas - ERELIC	13	Prática investigativa aplicada no ensino de zoologia	2	Presencial*

Fonte: Autoral, 2022.

Legenda: Presencial*: Participantes que constituem o núcleo presencial de CB do PRP, contudo não fazem parte de nossa amostragem; CESAD**: Participantes que constituem o núcleo CESAD de CB do PRP, contudo não fazem parte de nossa amostragem.

O subprojeto de CB da UFS-São Cristóvão foi formado por 57 participantes, destes 3 eram docentes orientadores, 9 preceptores e 45 residentes (UFS, 2019c). Ao todo encontramos 13 publicações de 44 participantes vinculados aos núcleos de CB da UFS-São Cristóvão nos três eventos analisados, temos assim um total de aproximadamente 77,2% dos membros dos núcleos, entre docentes orientadores, preceptores e residentes, realizando publicações

científicas no período de 2018 a 2020. Salientamos que essa organização inclui participantes que constituem e não constituem nossa amostragem, contudo todos os participantes integraram um dos núcleos de CB do PRP da UFS de 2018 a 2022. Cabe ainda ressaltar, que entre os resultados encontrados, quatro autores publicaram em mais de um evento e quatro autores realizaram mais de uma publicação no mesmo evento.

Entre os 44 autores, três são docentes orientadoras (6,8%) dos núcleos de CB, sendo duas participantes desta pesquisa; cinco são preceptores (11,4%), sendo três da nossa amostragem e trinta e seis são residentes (81,8%), desses, dezoito constituem nossa amostragem, isto é, 76,6% dos participantes da nossa pesquisa realizaram publicações nos eventos analisados. Esses dados nos possibilitam concluir que o incentivo à publicação ocorreu nos três núcleos de CB do PRP, incluindo os núcleos que não constituíram objeto de nosso estudo. Além disso, com esses dados revelam-se as possíveis articulações entre os participantes de um mesmo núcleo, atuantes na mesma escola-campo, visto que há docentes orientadores, preceptores e residentes publicando um mesmo artigo ou capítulo de livro.

Essa interação entre licenciandos e docentes já atuantes, seja na IES ou na IEB, constitui o que Nóvoa e Alvim (2022) denominam de “terceiro”, nesse caso um terceiro lugar institucional e uma terceira presença coletiva. A formação docente perpassou muitas mudanças ao decorrer das décadas, do modelo de aprender o ofício através da observação até a universitarização da formação docente. Contudo, os autores ressaltam a necessidade de caminharmos para uma formação profissional universitária, isto é, ligar a formação a profissão, valorizando os diferentes atores que perpassam a formação docente, sem hierarquizar os docentes da IES e da IEB, e sim reforçando as relações entre eles e os futuros docentes, em prol de uma formação docente valorativa.

Ademais, no *XII Seminário Nacional de Formação dos Profissionais da Educação da ANFOPE/40º Encontro Nacional do FORUMDIR/I Seminário Nacional do FORPARFOR e FORPIBID RP*, foram encontrados treze autores diferentes distribuídos nas oito publicações encontradas. Desses, havia um autor com três publicações distintas, dois autores com duas e dez autores com somente uma publicação cada. Cabe ressaltar, que utilizamos a nomenclatura autor, porém alguns desses participantes se encontram como coautores das publicações, contudo, para nossa pesquisa escolhemos utilizar o termo autor para os dois casos.

As publicações advindas do *Encontro do PIBID e do Residência Pedagógica - "(Re)Significando a Formação de Professores de Sergipe a partir das Experiências do PIBID/RP-UFS"* apresentam cinco ou dez autores cada, totalizando trinta e três autores distintos. Destes, há somente uma autora em comum em três publicações diferentes e trinta

autores com somente uma publicação. Em relação aos anais do *III Encontro Regional das Licenciaturas do Nordeste/II Encontro do PIBID Nordeste/I Encontro Regional do PRP Nordeste/I Seminário Interinstitucional Integrado do PIBID e do PRP Alagoas - ERELIC*, somente uma publicação se enquadra nos critérios desejados, possuindo dois autores.

Salientamos que foram encontradas nos anais dos três eventos, publicações referentes ao PRP da UFS porém de outros núcleos (Artes, Letras Português-Espanhol, Geografia, História, Pedagogia), assim como publicações da UFS sem relação ao PRP e publicações referentes ao curso de CB da UFS, contudo sem menções ao PRP, os quais, acreditamos que podem estar relacionadas ao programa, visto que apresentam autores que constituem o núcleo de CB do PRP, todavia, como não apresentam menção explícita ao programa, não foram acrescentados em nossa contabilização.

Além dos eventos mencionados anteriormente, a participação no PRP resultou na publicação do livro *“Iniciação à docência e Residência Pedagógica na UFS: relatos, experiências e perspectivas”* (MAYNARD; COSTA, 2020), no qual é possível encontrar uma publicação originada do núcleo de CB, com autoria de três membros do núcleo.

Com base nos dados apresentados, podemos concluir que o incentivo a publicações científicas obteve bons resultados, com 77,2% dos participantes¹¹ dos núcleos de CB da UFS investigados realizando publicações em eventos ou livro. Este número pode ser ainda maior, considerando que na programação de apresentações orais dos trabalhos aprovados disponíveis na página do *XII Seminário Nacional de Formação dos Profissionais da Educação da ANFOPE/40º Encontro Nacional do FORUMDIR/I Seminário Nacional do FORPARFOR e FORPIBID RP* (SEMINÁRIO NACIONAL DE FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO, 2019) é possível observar ainda dois trabalhos de cinco residentes do núcleo presencial de CB que não constam nos anais do evento, sendo quatro autores¹² inéditos nos demais eventos e somente um em comum, contudo não é possível avaliar se os trabalhos são oriundos do programa ou não, por não conter o trabalho na íntegra. Caso se enquadrem nas especificações, a porcentagem de participantes com publicações amplia para aproximadamente 84% (48 participantes), caracterizando um ótimo resultado, visto que revela que os participantes desta pesquisa estão envolvidos com a publicações e pesquisas oriundas do PRP.

¹¹ Dentre docentes orientadores, preceptores e residentes de todos os núcleos do PRP de CB da UFS.

¹² Os quatro residentes integraram um dos núcleos presenciais de CB não incluídos em nossa amostragem

Ademais, além do incentivo a participações em eventos e publicações científicas, o subprojeto de CB também propõe a divulgação científica nas instituições envolvidas, isto é, na UFS e nas escolas-campo. Compreendemos como divulgação científica o

[...] o ato de facilitar a compreensão de pesquisas e trabalhos de origem científica e/ou tecnológica, por parte da população em geral. [...] essa atividade se realiza por meio das mais diversas instituições que visam fomentar e incentivar o interesse pela ciência e o entendimento de suas mais distintas dimensões. (FRANÇA, 2015, p. 12)

Para essa análise consideramos somente os eventos que envolvem a divulgação científica desenvolvidos e realizados pelos participantes do PRP, dos núcleos CB presencial e CESAD, objetos de nossas investigações. Assim sendo, encontramos um total de 22 eventos de divulgação científica com essas características (Quadro 8).

Quadro 8 - Relação de eventos de divulgação científica

Local de realização	Núcleo	Evento de divulgação científica
UFS	P4	Feira Estadual de Ciências, Tecnologia e Artes de Sergipe (CIENART)
		I Semana de Formação do Programa Residência Pedagógica Biologia
		Oficina: Diversidade sexual e saúde reprodutiva no CODAP
		Visita Guiada aos laboratórios do DBI
Escola A	P1	Projeto sobre Alimentos Transgênicos
		Projeto sobre Coleta Seletiva
Escola B	P2	Palestra Mosquito Aedes Aegypt
		Projeto sobre coleta seletiva
		Palestra sobre depressão e suicídio
		Projeto sobre gravidez na adolescência
		Projeto sobre câncer de mama
Escola C	P3	Projeto sobre a água
		Oficina de modelagem com biscuit – modelos cromossômicos
		Oficina de Ilustração Científica
	P4	Cine debate ambiental
		Cine debate ambiental
		Disciplina eletiva: fósseis e combustíveis fósseis
		Disciplina eletiva: Educação ambiental e sustentabilidade
		Disciplina eletiva: Aquaponia
		Projeto sobre Educação Sexual sob a perspectiva dos estudos culturais
		Palestra biotecnologia
Palestra nanotecnologia		

Fonte: Autoral, 2022

A divulgação científica ocorreu em todas as escolas-campo dos núcleos investigados e na UFS. Identificamos a realização de 4 eventos na UFS: a *Feira Estadual de Ciências, Tecnologia e Artes de Sergipe (CIENART)*, a *Oficina: Diversidade sexual e saúde reprodutiva no CODAP* e a *Visita Guiada aos laboratórios do DBI* realizado com os alunos da Escola C, e a *I Semana de Formação do Programa Residência Pedagógica Biologia* organizado pelos residentes do núcleo presencial e direcionado para os residentes de CB da UFS.

A divulgação científica promovida pelos núcleos do PRP investigados, ocorreu principalmente através de projetos desenvolvidos nas escolas do núcleo CESAD e através das

Unidades Curriculares Eletivas¹³ na escola de Ensino Médio Integral do núcleo presencial, a partir de palestras, reuniões, apresentações de músicas, teatros, paródias e oficinas com a participação dos alunos, professores e residentes nas escolas.

A divulgação científica envolveu também a comunidade além da escola, como os pais e familiares dos alunos nas escolas A e B, e a população local que frequenta a feira visitada pelos alunos, residentes e o preceptor P3 da Escola C.

[...] tendo como principal objetivo mostrar aos alunos e a população do bairro saber o que são alimentos transgênicos, seus malefícios e os benefícios destes alimentos. Através deste projeto foi possível verificar que a população não tinha ideia do que era transgênicos. Os alunos se empenharam e se envolveram muito neste projeto, e puderam transmitir tudo o que aprenderam através de pesquisas e seminários sobre o tema a sociedade o que se tratava, diante de tal expositiva eles se sentiram realizados em transmitir seus conhecimentos as pessoas que eram leigas no assunto e mostraram o quão importante é se informar, pesquisar e saber o que estamos servindo em nossas mesas. (R1, Fragmento textual¹⁴)

Entre as atividades realizadas, a palestra com a temática depressão e suicídio foi sugerida pelos alunos da escola. Desta forma, acatando aos pedidos, os residentes organizaram e contaram com o apoio da comunidade escolar e da participação de profissionais da saúde para a realização do evento.

Que realizou uma brilhante palestra e imediatamente surtiu efeito quando no final alunos deram depoimentos emocionante e de sensibilização e ali mesmo foram convidados a ter acompanhamentos pelos profissionais ali presente (R12, Fragmento textual)

A vista disso, concluímos que a aproximação da universidade com a educação básica oportuniza maiores possibilidades de divulgação científica, uma vez que o contato entre os residentes e os alunos proporcionou um caminho aberto para diálogo, viabilizando as demandas daquela comunidade. Ademais, o envolvimento da comunidade nas atividades desenvolvidas pelos universitários possibilitou a difusão do conhecimento científico naquela localidade, transpondo o ambiente escolar.

¹³Unidades curriculares de livre escolha do estudante, com duração de um semestre, constituídas por intencionalidade pedagógica e articulada com as Áreas do Conhecimento, os Eixos Estruturantes e com os temas de interesse dos estudantes. (CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, 2021)

¹⁴ Onde se lê “Fragmento Textual” nos referimos a um trecho retirado do relatório produzido pelo residente.

Através dos dados obtidos, concluímos que o PRP potencializa a extensão e a pesquisa, pilares da universidade pública, através da divulgação científica, da pesquisa e publicação acadêmica.

Ao objetivar o aperfeiçoamento da formação dos licenciandos através de projetos que fortaleçam o campo da prática e o conduzam “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” (CAPES, 2018b, p. 1), entendemos que a realização da pesquisa está implícita ao trabalho docente, enfatizando sua importância para o PRP. Afinal, os resultados das pesquisas surgem a partir das experiências vivenciadas por docentes orientadores, preceptores e residentes. Isto posto, as publicações científicas oriundas de ações do PRP são de grande valia para o programa, visto que, salienta e divulga para a comunidade as atividades desenvolvidas durante o programa e que contribuem com a formação dos licenciandos, dos alunos da educação básica e dos docentes.

Ademais, as pesquisas científicas acentuam a importância das políticas públicas voltadas para a formação docente, e a divulgação científica potencializa as atividades desenvolvidas na universidade, destacando assim a importância das IES para a sociedade. Ao analisar os cortes de investimentos na educação nos últimos anos, reduzindo ano após ano os valores investidos (ANPED, 2018), nunca se fez tão urgente essa divulgação e popularização científica. Visto que para o Ensino Superior, esses investimentos são essenciais para manter as universidades vivas, apesar da onda recente tentando apagar os feitos das pesquisas realizadas nas IES (SÁ, 2019) e do desmonte a autonomia e democracia das universidades (PEREIRA; Z Aidan; GALVÃO, 2022), os resultados das pesquisas realizadas pelos acadêmicos trazem benefícios para a população nacional e internacional, suprimindo as demandas emergentes, como ocorreu durante a Pandemia da Covid-19. Outrossim, Durham já expunha em 1998 sobre a urgência de “insistir e demonstrar a necessidade da pesquisa para o desenvolvimento do país e a importância da universidade pública como seu principal sustentáculo” (DURHAN, 1998, p. 3), e mesmo décadas após esta afirmação ainda se faz contemporânea. Afinal, ainda que haja institutos de pesquisas científicas, a universidade pública segue sendo o principal local formador de pesquisadores.

Referente às políticas públicas educacionais, como mencionado anteriormente, é através das pesquisas que se demonstra a importância destas ações políticas para a formação docente, contudo, não somente ressalta a importância, como aponta as lacunas encontradas e as necessidades que precisam ser supridas nos diversos campos de estudo, assim como ocorre com a área da educação.

Tocante ao PRP, notamos os efeitos das pesquisas e da divulgação científica sobre o programa, principalmente ao observar as mudanças estruturais ao comparar o primeiro edital (CAPES, 2018b) e os demais editais do programa lançados posteriormente (CAPES, 2020; 2022). Podemos associar a exclusão do objetivo referente a indução da reformulação dos ESO presente no Edital n.º 6/2018 (CAPES, 2018b) do PRP, e removido dos editais lançados em 2020 (CAPES, 2020) e 2022 (CAPES, 2022), com os protestos de associações como a ANPED (2018) e de pesquisas como a de Araújo (2019) e de Santa e Barbosa (2020), que trazem reflexões acerca desta imposição e do Edital n.º 6/2018.

Cabe ressaltar, que no Regulamento do PRP lançado em 2022 (CAPES, 2022, p.2), voltado para a edição do programa iniciada no referido ano, os objetivos apresentados parecem mais coesos com o que discutimos nesta pesquisa, como por exemplo, os objetivos três e quatro visam “estabelecer corresponsabilidade entre IES, redes de ensino e escolas na formação inicial de professores” e “valorizar a experiência dos professores da educação básica na preparação dos licenciandos para a sua futura atuação profissional” e há referência explícita a pesquisa no quinto objetivo do programa: “induzir a pesquisa colaborativa e a produção acadêmica com base nas experiências vivenciadas em sala de aula”. Tais mudanças, possivelmente são frutos de pesquisas e das lutas assumidas pelas entidades e associações educativas, mas não podemos deixar de destacar os papéis dos licenciandos e docentes nestes avanços, afinal, são eles, residentes, preceptores e docentes orientadores, que estão vivenciando o programa e sem suas experiências divulgadas não há dados e resultados a serem discutidos.

4.2 PROCESSOS FORMATIVOS PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA A PARTIR DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Durante a vida docente, recorrentemente o professor utiliza dos mais diversos recursos didáticos no seu processo de ensino, tencionando uma melhor aprendizagem dos alunos. Os recursos didáticos que podem ser utilizados pelos docentes variam desde os mais simples e comuns, como as lousas, o giz e os livros didáticos, até os mais elaborados, como as diversas ferramentas digitais, microscópios, simuladores virtuais, jogos, e até as visitas em locais específicos que podem ser realizadas para pesquisas de campo visando contribuir durante o processo de ensino e aprendizagem (LAJOLO, 1996; SOUZA, 2007).

Alguns recursos, como as lousas, o giz e os livros didáticos muitas vezes parecem ser incrementados intrinsecamente na vida docente. Seu uso é quase obrigatório e é praticamente parte da profissão docente, do mesmo modo como uma câmera para um repórter. Contudo,

outros recursos por não serem tão rotineiros na profissão docente, necessitam de todo um processo para sua incrementação. Como exemplo, podemos mencionar os recursos utilizados durante o Ensino Remoto Emergencial (ERE) implementado em 2020 até meados de 2022 devido à pandemia da SARs-CoV-2, ou Covid-19. Neste interstício, foi necessário transpor a modalidade de ensino presencial para o ERE, portanto, muitos docentes precisaram recorrer às ferramentas de videochamadas, como o *Zoom* e o *Google Meet*, que até então não eram comumente utilizadas. Conseqüentemente, os docentes precisaram aprender a utilizá-las, sozinhos ou através de cursos ofertados.

Rabardel (1995) denomina esse processo de incremento dos recursos didáticos, que podem ser um objeto físico ou simbólico, como instrumentalização. Ressaltamos que nesta pesquisa consideramos metodologias como rodas de conversa, sala invertida ou debates como um artefato ou recurso didático simbólico, portanto, como parte da instrumentalização ou do processo formativo. Desta forma, nesta seção buscamos aferir os desdobramentos dos processos formativos envolvendo recursos didáticos dos residentes, nos apoiando em Rabardel (1995) e nos processos descritos no subprojeto de CB do PRP, que acomodam as etapas de: “selecionar, analisar, construir, utilizar e avaliar recursos didáticos que poderão ser utilizados nas aulas de ciências e biologia” (UFS, 2018, p.9).

Apesar dos dois núcleos de CB estarem vinculados ao *campus* São Cristóvão da UFS, notamos que cada núcleo desenvolveu atividades específicas (Quadro 9). O processo formativo envolvendo recursos didáticos, tanto dos residentes quanto dos preceptores do CESAD, ocorreu principalmente através de oficinas realizadas na universidade, ofertadas em média uma vez por mês ou a cada dois meses, como foi relatado pelos três docentes entrevistados: DO1, P1 e P2. Estas oficinas eram voltadas para a parte de ensino e também para a formação de professores, como relata a docente DO1.

[...] nós desenvolvemos ao longo desses dois anos diversas oficinas de treinamento com os meninos, para justamente trazer essa realidade da instrumentalização. Então geralmente aconteciam no mínimo uma vez por mês, para também não fadigar a vinda deles para a universidade. A gente trouxe oficinas tanto na parte de ensino, como em outros tipos de formação também, direcionadas para a formação de professores. E como eles estavam dentro do residência e futuramente seriam profissionais da área de ensino, a gente tentou trazer oficinas que buscasse atender a todas as realidades. (DO1, informação verbal)

Quadro 9- Eventos formativos envolvendo recursos didáticos dos residentes

Núcleo	Eventos formativos
CESAD	Estratégia de fotografia para o ensino de biologia: Uma ferramenta convencional aliada ao ensino
	Gamificação do ensino: um novo desafio para o professor?
	Oficina de argila para alunos EAD
	Oficina de biscuit: fazendo arte no ensino
	Oficina de Stop Motion
Presencial	Workshop de impressão 3D
	Elaboração de Portfólios
	I Semana de Formação do Programa Residência Pedagógica Biologia

Fonte: Autoral, 2022

Ainda que as oficinas fossem destinadas aos residentes, visando o processo formativo abarcando recursos didáticos, a presença por oficina variou de 1 a 7 residentes da nossa amostragem. Contabilizamos a presença de 1 residente na *Oficina de Stop Motion* e em *Estratégia de fotografia para o ensino de biologia*, 3 em *Gamificação do ensino* e no *Workshop de impressão 3D* e 7 residentes nas *oficinas de biscuit* e de *argila*.

No núcleo presencial, foi realizada a *I Semana de Formação do Programa Residência Pedagógica Biologia*, dispondo de minicursos, oficinas, debates, rodas de conversa, palestras e exposições. Apesar deste evento contar com a presença de um residente da nossa amostragem do núcleo CESAD, ele foi organizado por residentes do núcleo presencial, e sua menção esteve presente em todos os relatórios deste núcleo.

Foram desenvolvidas atividades como oficinas e palestras, na qual tiveram como finalidade a preparação dos residentes para desenvolver metodologias diferenciadas no espaço escolar. As oficinas compreenderam atividades como confecção de minhocário, oficinas de vídeo e modelos didáticos. Já as palestras envolveram temas como, educação inclusiva, corpo, gênero e sexualidade, entre outros. (R22, Fragmento textual)

Outro processo formativo do núcleo presencial foi a produção de portfólios sobre materiais didáticos pelos residentes, os quais foram solicitados pela docente orientadora DO2 e eram apresentados e discutidos em reuniões do grupo

Foram sugeridas pela coordenadora¹⁵ atividades a serem realizadas para esta preparação, como a construção de portfólios. Nestes portfólios continham métodos e metodologias, como vídeo aulas, aplicativos, jogos didáticos que poderiam ser utilizados ou para servirem como inspiração para o desenvolvimento de atividades futuras na escola. O processo de construção a e apresentação dos portfólios proporcionou um olhar criterioso com relação aos materiais didáticos e sua utilização. Ampliou a forma de buscar, criticar e adaptar esses materiais de acordo com o objetivo e o público alvo. Além de proporcionar também um olhar inclusivo para que tais materiais alcancem o maior número possível de alunos, independentemente de suas

¹⁵ Forma como os residentes se referem a docente orientadora do núcleo.

necessidades particulares. Do mesmo modo, a discussão de cada material possibilitou enxergar as diferentes realidades de cada escola e as possíveis opções de intervenção em cada uma delas. (R17, Fragmento textual)

Ademais, em ambos os núcleos, os processos formativos também ocorreram durante as reuniões. No núcleo presencial, devido a articulação com os ESO oportunizada pelo programa, os residentes e preceptores participaram dos encontros da disciplina de Estágio, e lá recebiam orientações da docente.

As reuniões com a orientadora¹⁶ também discutiam o planejamento, mas de forma mais aprofundada. Houve discussões sobre os conteúdos e metodologias, bem como orientações para elaboração de materiais e produções, além de orientar a produção dos relatórios (R21, Fragmento textual)

Os processos de instrumentalização regularmente ocorriam na universidade, como relataram os docentes DO1, DO2, P1, P2 e P4, porém, é nas escolas-campo que os residentes incorporam os recursos em suas atividades. A partir dos relatórios, reunimos os dados encontrados buscando identificar como ocorreu a regência dos residentes, quais e quantos recursos didáticos foram utilizados. Contudo, é importante destacar que muitos relatórios apresentavam informações sintetizadas, com poucos detalhes, portanto com os dados obtidos criamos o Quadro 10, o qual apresentamos as unidades de análise identificadas e agrupadas.

Quadro 10 - Recursos didáticos utilizados pelos residentes durante as atividades nas escolas-campo citadas nos relatórios finais.

RECURSOS UTILIZADOS PELOS RESIDENTES DURANTE AS ATIVIDADES NA ESCOLA-CAMPO					
C E S A D	Total de recursos	Escola A	Menções	Escola B	Menções
	1	Material didático / Livro didático / Apostila	6	Livro didático / Apostila	6
	2	Slide	6	Aula prática	5
	3	Oficina de biscuit / Trabalho sobre biscuit	5	Palestra	5
	4	Modelagem com massa de modelar / Atividade com massa de modelar	4	Jogo temático / Jogo educativo / Jogo didático	4
	5	Quadro	4	Vídeos / Video-aulas / Filme	5
	6	Seminário	4	Criação de objetos com o uso de materiais recicláveis	3
	7	Cartaz	3	Quadro Branco / Lousa	3
	8	Datashow/Projektor	3	Visita (técnica)	3
	9	Palestra	3	Gincana	3
	10	Vídeo	3	Slides / Power Point	3
	11	Aula prática	2	Atividade lúdica	2
	12	Cola	2	Caneta para quadro branco / Pincel	2
	13	Dinâmica	2	Cartazes	2
	14	Feira de Ciências	2	Dinâmica	2
	15	Folder	2	Horta	2
	16	Papel	2	Massa de modelar	2
	17	Tesoura	2	Bingo	1
	18	Aparelho tecnológicos	1	Celular	1
	19	Bingo	1	Computador	1

¹⁶ Forma como os residentes se referem a docente orientadora do núcleo

	20	Cartolina	1	Embalagens (Transgênicos)	1
	21	Debate	1	Experimentos	1
	22	Estudo do meio	1	Dinâmica com jogo da velha	1
	23	Giz	1	Dominó	1
	24	Horta	1	Filmagens (Produção de vídeos pelos alunos)	1
	25	Jogo interativo	1	Giz	1
	26	Lápis de cor	1	Tabela periódica	1
	27	Mapa conceitual	1	Trilha ecológica	1
	28	Modelagem com argila	1	Feira de Ciências	1
	29	Pesquisa	1	Folha de papel A4	1
	30	Produção de vídeos pelos alunos	1	Datashow	1
	31	Roda de conversa	1	Música	1
	32	Tinta	1	Pendrive	1
	33	-	-	Seminário	1
	Escola C				
		Residentes do grupo do P3	Menções	Residentes do grupo do P4	Menções
	1	Júri simulado	5	Cine Debate / Cine Ambiental	3
	2	Vídeo / Curtas / Documentários / Cinema educacional / Animações	5	Confecção de modelos didáticos com biscuit	3
	3	Cartolina	4	Oficina de Aquaponia	3
	4	Confecção de materiais didáticos com biscuit / Confecção de modelos didáticos com biscuit	4	Palestra	3
	5	Dinâmica	4	Oficina Didática Educação Ambiental	2
	6	Cine Debate	3	Oficina didática: formação de fósseis e petróleo	2
	7	Dramatização com bonecas/fantoches / Sociodrama educacional / Teatro espontâneo / Peça teatral	3	Prática experimental / Experimento	2
	8	Cartazes	2	Vídeo/ Documentários / Filmes	2
	9	Confecção de materiais didáticos com farinha de trigo, óleo, sal, vinagre, água e corante alimentício / Confecção de modelos didáticos	2	Apostila	1
	10	Debate	2	Bingo	1
	11	Materiais de desenho (lápis, lápis de cores, hidrocor, caneta, tinta, pincel, tesoura, borracha, etc)	2	Caixa de som	1
	12	Oficina de Ilustração Científica	2	Cartazes	1
	13	Atividade Prática	1	Cultivo de mudas de plantas	1
	14	Aula de campo	1	Datashow	1
	15	Composição de ilustrações	1	Estação por rotação (Rotação por estações)	1
	16	Criação de Stop Motion	1	Exposição de objetos feitos de materiais reciclados	1
	17	Fotografias	1	Jogo	1
	18	Jogo Passa-repassa	1	Notebook	1
	19	Mapa conceitual	1	Oficina de Produção de Curtas	1
	20	Pesquisa no laboratório de informática	1	Piloto	1
	21	Produção de material didático	1	Produção de poesia	1
	22	Roda de Conversa	1	Quadro	1
	23	Textos	1	Seminário	1
	24	-	-	Slide	1
	25	-	-	Produção de Stop Motion	1
	26	-	-	Visita técnica aos laboratórios do DBI na UFS	1

Fonte: Autorial, 2022

Legenda: Menções: Total de relatórios que mencionaram o respectivo recurso.

A partir dos relatórios, computamos 32 categorias emergentes de recursos didáticos utilizados pelos residentes na Escola A e 33 na Escola B, constituintes do núcleo CESAD, sendo 18 em comum entre as duas escolas (Aula prática, Atividade com massa de modelar, Bingo, Cartaz, Datashow, Dinâmica, Feira de Ciências, Giz, Horta, Jogo, Livro didático/Apostila, Palestra, Papel, Produção de vídeos pelos alunos, Vídeos, Quadro, Seminários e Slide). No

núcleo presencial totalizamos 23 categorias de recursos didáticos no grupo do preceptor P3 e 26 no grupo do preceptor P4, sendo 5 em comum entre os dois grupos (Cartazes, Cine Debate, Confecção de modelos didáticos com biscuit, Stop Motion, Vídeos/Documentários).

Entre os dados encontrados, observamos atividades que sugerem possíveis frutos dos processos formativos (Quadro 9) realizados na UFS. Foram ofertados a *Oficina de argila* em novembro de 2018 e a *Oficina de biscuit* em abril de 2019 para os residentes do núcleo CESAD, e estes realizaram atividades nas escolas-campo com os alunos, produzindo modelos didáticos com argila, biscuit e massa de modelar. No dia 09 de agosto de 2019 o residente R1 registrou: “*Aula com o 3º ano A e B, trabalhando com argilas para modelagem*” (Fragmento textual), neste mesmo dia os residentes R3 e R7 apresentam o seguinte registro: “*Tanto nas turmas do matutino quanto nas turmas do vespertino desenvolvemos a oficina de biscuit sobre Evolução*” (Fragmento textual).

Na *I Semana de Formação do Programa Residência Pedagógica Biologia* também foi realizada uma Oficina de Biscuit, em maio de 2019, e identificamos nos relatórios dos residentes do núcleo presencial, R17 e R19, nos dias 22 e 24 de maio de 2019 o seguinte registro: “*Foi realizada a confecção de materiais didáticos referentes ao conteúdo de embriologia. Utilizando biscuit e tintas de tecido para tingi-lo, os alunos foram orientados sobre como utilizar os materiais de forma correta. Assim, os alunos confeccionaram os materiais solicitados [...]*” (Fragmento Textual), e o residente R20 relata nos dias 20 e 22 de maio de 2019: “*Foi trabalhado a confecção de modelos didáticos sobre mórula, blástula, gástrula e nêurula, utilizando biscuit [...]*” (Fragmento Textual). Há registros semelhantes nos relatórios dos residentes R22 e R24.

Também foi realizado o evento de *Gamificação no ensino* em fevereiro de 2019, que pode ter influenciado a utilização de jogos durante as atividades dos residentes, visto que encontramos menções em 2 relatórios de residentes da Escola A referentes ao uso de jogos (bingo e jogo interativo) e menções em 6 relatórios da Escola B (bingo, dinâmica com jogo da velha, jogo temático, jogo educativo, jogo didático).

Nos relatórios do residente R15 atuante na Escola B, as aulas realizadas no primeiro semestre, são descritas como: “*Todas as aulas foram ministradas inicialmente com o livro didático, pois é o recurso que está disponível para todos*” (Fragmento Textual). Outrossim, nas Escolas A e B entre os recursos mais citados estão o livro didático e apostilas, mostrando que esse foi o aporte mais utilizado durante as regências, seguindo o modelo que é denominado pelos residentes de “expositivo”, “tradicional” ou “expositiva dialogada”.

Os livros didáticos estão entre os recursos mais utilizados na educação (SILVA, 2012), sua importância é reconhecida principalmente devido a precarização educacional existente no Brasil, desta forma ele define os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula e como se deve trabalhá-los, como cita Lajolo (1996, p.4), ele determina “o que se ensina e como se ensina o que se ensina”, corroborando o pensamento de Saviani (2009, p. 152, grifo do autor), no qual, “o livro se transforma, ainda que de modo “empírico”, isto é, sem consciência plena desse fato, no “grande pedagogo” de nossas escolas”. Por outro lado, como ressalta Silva (2012), a própria existência do livro didático retroalimenta o ciclo, ao atender as demandas da precarização educacional. Outrossim, ainda que se considere o livro didático como um manual para o professor (LAJOLO, 1996), é conveniente analisar como eles são utilizados em sala de aula, Silva (2012) ressalta que mesmo em casos onde ocorreram denúncias e oposições a livros específicos adotados pelas escolas, geralmente pelo conteúdo abordado no livro, não há questionamentos a como eles são utilizados no ensino, e quando utilizados, é retirado a voz dos professores sobre suas escolhas. Ademais, recorrentemente, os livros são o “grande responsável pela informação e formação dos professores” (SILVA, 2012, p. 807)

Contudo, é observado uma supervalorização deles no ensino, ao analisar a justificativa do livro didático como o recurso disponível para todos naquele ambiente, o que pressupõe que para a aquisição e posterior uso de outros recursos, há custos envolvidos, seja para a escola ou para os envolvidos no processo educativo. Dito isso, reforçamos que há sim investimentos no processo formativo envolvendo recursos didáticos, contudo não necessariamente ocorre a partir de financiamentos, e sim de investigação e pesquisas científicas, e que como foi observado em nossa análise dos relatórios, não é necessário adquirir recursos físicos, visto que como expõe Rabardel (1995), o recurso didático pode ser físico ou simbólico. Desta forma, a adoção de metodologias como o júri simulado, rodas de conversa ou debates, não necessariamente requerem recursos físicos de alto custo e são alternativas que podem e foram adotadas durante o processo de ensino e aprendizagem durante o PRP.

Outrossim, o uso do livro didático, realizado sem uma visão crítica, compactua com a implementação da BNCC, que mesmo contraditória ao direito do pluralismo de ideias e concepções pedagógicas do ensino brasileiro, tem-se atualmente como obrigatória. Como acentua Peroni, Caetano e Arelaro (2019, p. 46): “para o MEC, a BNCC será a referência para a formação de professores, adequação de livros e recursos didáticos, alinhamento nas avaliações e será utilizada para provimento de infraestrutura escolar, ou seja, é a espinha dorsal da reforma da educação”. Reforma que viabiliza entidades privadas e grupos seletos, comumente conservadores, a influenciarem na educação no Brasil.

Entretanto, estamos longe de culpabilizar os docentes sobre a adoção de outros recursos para além do livro didático, esse processo também precisa ser garantido e incentivado pelas instituições de ensino e pelas políticas públicas voltadas para a educação, a fim de manter os docentes atualizados a partir de iniciativas de Formação Continuada. Ademais, Oliveira e Vieira (2010) em pesquisa realizada com docentes da educação básica de 7 estados brasileiros¹⁷, analisando o grau de preparo deles ao iniciarem suas atividades como docentes, apontam que a atividade que esses profissionais sentiram maior despreparo está relacionada ao uso do que eles denominam como “novas tecnologias”, como computadores, projetor de mídia e recursos eletrônicos. Apontando um déficit no processo formativo envolvendo os recursos didáticos durante a graduação, no qual o PRP de acordo com nossa pesquisa auxilia a suprir. Contudo, é essencial que esse déficit seja suprido em toda formação inicial e realizado também na continuada, visto que, programas de iniciação à docência abrangem somente uma determinada porcentagem de licenciandos no Brasil.

Contudo, retomando aos dados produzidos nas entrevistas, o preceptor P2 (informação verbal) relata que a adesão à recursos didáticos diferentes dos que eram utilizados normalmente durante as aulas, “*movimentou a escola*”, saindo daquela “*coisa apática, daquela aula, professor, giz, quadro branco e de vez em quando uma transparência, de vez em quando um vídeo*”. Indicando processos formativos dos residentes, derivados do PRP ou não. A utilização de recursos didáticos além dos livros e apostila, é defendido por diversos autores, pois possibilita uma melhor assimilação do conteúdo, desenvolvimento da criatividade e da coordenação motora, como salienta Souza (2007). Além disso, o preceptor também menciona os processos formativos realizados na IES, ao relatar que os residentes levavam materiais prontos advindos de aprendizados adquiridos na universidade.

Os residentes utilizaram ainda de seus conhecimentos já existentes, para a realização de atividades com os alunos, como as oficinas de aquaponia, de ilustração científica e de modelagem com biscuit que aconteceram durante as aulas na escola, como relata o preceptor P4. Este tipo de atividade, de construção e desenvolvimento de materiais com os alunos, muitas vezes apresenta resultados de aprendizagem mais efetivos do que o uso de recursos didáticos já prontos, como ressalva Souza (2007). O incremento desses recursos didáticos viabiliza uma participação ativa do aluno em sua aprendizagem.

¹⁷ Espírito Santo, Goiás, Minas Gerais, Pará, Paraná, Rio Grande do Norte e Santa Catarina.

O processo formativo do docente possibilita um complemento e facilitação do ensino e aprendizagem, contudo, comumente o docente atuante não dispõe de tempo para o preparo e incremento de novos recursos didáticos em seu trabalho, como foi relatado pelos preceptores P2 e P4, que veem no PRP uma possibilidade de aprender e de complementar seu ensino, facilitando a aprendizagem dos alunos.

[...] tem esse tipo de brincadeira que eles gostam e que nós professores, nem sempre temos tempo pra preparar (P2, informação verbal)

Geralmente é difícil quantificar a jornada efetiva de trabalho do docente, visto que constantemente os dados apresentados quantificam o tempo em sala de aula ou o tempo contratual que podem ser contabilizados por horas-aula, não refletindo a verdadeira jornada realizada pelo professor (BARBOSA *et al.*, 2021). Oliveira e Vieira (2010) apontam que em média um docente da educação básica dedica 7 horas semanais para a realização de atividades de seu trabalho em casa — em uma investigação de 8.895 docentes brasileiros¹⁸, 47% “sempre” levam atividades do trabalho para realizar em casa e 24% levam “frequentemente” —, além de uma grande gama de docentes, 46%, realizarem outra atividade remunerada, seja em outra instituição de educação ou em outra área. Gatti, Barreto e André (2011) relatam que essa jornada dupla dos docentes ocorre possivelmente devido à baixa remuneração. Desta forma, a sobrecarga dos professores dificulta a realização de atividades de formação continuada, isto atrelado ao baixo incentivo das entidades responsáveis por essa formação, que quando ocorrem, demandam dos docentes a conciliação de suas obrigações com as novas atividades propostas, pois usualmente não há a liberação para a realização da formação continuada, sendo necessário realizar as atividades formativas no período noturno ou aos sábados.

O PRP nesse caso, ao aproximar a universidade das escolas de educação básica, possibilita aos docentes da IEB o processo formativo envolvendo o implemento de recursos didáticos em sua atuação através de atividades desenvolvidas na IES e realizadas pelos residentes, visto que há planejamento em equipe, entre residentes e preceptores, sobre as atividades desenvolvidas durante o programa, principalmente na escola-campo. Já para a formação inicial, essa aproximação fornece ao licenciando a possibilidade de desenvolver suas atividades com alunos da educação básica, em um ambiente próximo ao que se espera que ele atue após formado, podendo testar os recursos advindos dos processos formativos e a análise e

¹⁸ Na pesquisa de Oliveira e Vieira (2010), o total de docentes atuantes nos 7 estados investigados em 2009 é de 664.985.

reflexão dos resultados de suas atividades em um cenário diferente da universidade e em um período de tempo consideravelmente maior do que os proporcionados pelo ESO, que não necessariamente ocorrem em meses consecutivos e no mesmo ambiente. Desta forma, o PRP possibilita uma continuidade das atividades, como foi mencionado pelo docente P3.

Ademais, em 71% dos relatórios (R1, R5, R8, R10, R11, R12, R13, R14, R16, R17, R18, R19, R20, R21, R22, R23 e R24) identificamos menções a pesquisas, planejamento e elaboração de diversos recursos didáticos. Estando presente em todos os relatórios do núcleo presencial e em 56% dos relatórios do núcleo CESAD

Pesquisa em artigo sobre experimento simples; Pesquisa e leitura sobre ensino experimental de ciências; Pesquisa sobre material didático interativo para desenvolver com os discentes; Pesquisa online sobre modelo 3D de células animal e vegetal; Leitura sobre a importância das práticas de ciências no ensino aprendizagem; Pesquisa e leitura sobre aulas de campo como mecanismo facilitador de ensino -aprendizagem

[...]

Leitura de artigos e metodologia ativa; Leitura de artigos de jogos educativos e metodologia ativa; Pesquisa sobre metodologia Ativa para usar com os alunos;

[...]

Planejamento dos Jogos educativos; Planejamento de jogo temático sobre os conteúdos trabalhados sobre evolução e divisão do trabalho sobre as eras geológicas;

[...]

Seleção de experimentos utilizando materiais domésticos; Seleção de reagentes para experimentos no conteúdo de química; Construção do Bingo da tabela periódica; do dominó das fórmulas (química). (R10, Fragmento textual)

No relatório do residente R10 (Fragmento Textual), o qual apresenta numerosas menções a planejamentos, notamos que as pesquisas e leituras ocorreram com maior frequência nos primeiros 6 meses do programa, porém continuaram a aparecer nas atividades realizadas em menor frequência nos outros semestres. Outro ponto a destacar, é que as pesquisas realizadas pelo residente levaram a realização das atividades, como por exemplo: no dia 22 de abril de 2019 foi realizado “*Pesquisa e leitura sobre aulas de campo como mecanismo facilitador de ensino -aprendizagem*” e em 10 de junho de 2019 a “*Pesquisa e leitura sobre excursão como metodologia de ensino*” e no dia 01 de outubro de 2019 aconteceu a “*Trilha ecológica dentro das áreas do bioma local da comunidade para iniciação do conteúdo de ecologia*”. O que nos possibilita inferir que os processos formativos também ocorreram de forma individual, através de procedimentos realizados pelos próprios residentes.

Como os processos formativos tratados nesta subseção não envolvem somente o uso de recursos, e sim todas as etapas que percorrem o incremento desses recursos didáticos no ensino

e aprendizagem, é importante quando notamos menções a planejamentos de aulas, atividades e pesquisas, pois entendemos que o aluno buscou compreender como usar aquele recurso em suas atividades, que provavelmente ele passou por um processo de reflexão e análise, até chegar à seleção daquele recurso específico. Portanto, esse processo formativo implica a articulação da teoria e da prática, propiciando a práxis pedagógica, que será discutida na próxima subseção.

Os processos de pesquisa e planejamento são essenciais, pois o recurso didático precisa ser utilizado como um complemento do processo de ensino e aprendizagem, ou como descreve Souza (2009, p. 113):

Temos que saber que os recursos didáticos devem servir apenas como mediadores neste processo, como algo que aproxime professor, aluno, conhecimento, respeitando as suas devidas proporções e sendo utilizados em momentos específicos. Sempre aliados a uma boa formação do professor a sua concepção pedagógica. O material escolhido deve ser utilizado com embasamento teórico, e o professor não deve ceder aos apelos comerciais que muitas vezes apresentam os materiais didáticos como solução dos problemas educacionais.

No núcleo presencial, devido aos relatórios serem mais detalhados, encontramos trechos que realçam a reflexão dos residentes após o uso dos recursos didáticos em suas atividades:

Os modelos desenvolvidos pelos discentes foram às cinco fases do desenvolvimento embrionário (mórula, blástula, gástrula e nêurula). Para elaborar tais estruturas era preciso que se utilizassem cores de biscoito diferentes para representar os distintos tipos de tecidos embrionários conforme as etapas da gastrulação, até chegar às etapas da neurogênese. Esse fato contribuiu para que os estudantes reproduzissem na teoria os conceitos abordados de forma prática. Dessa forma pode-se perceber que essa atividade possibilitou uma abordagem de ensino de conteúdos complexos, de uma forma de aprendizagem prazerosa e descontraída, que também contribuiu para o estimular nos alunos, habilidades de desenvolvimento pessoal tais como, competências em atividades manuais, artísticas e reflexivas, além de habilidades de desenvolvimento social, como interação, coletividade e cooperação (R22, Fragmento textual)

Os processos formativos na vida docente são contínuos, como salienta Valletta (2020), uma vez que é necessário ampliar os recursos didáticos ao decorrer da profissão, seja para estabelecer conexões entre professor e aluno, seja por motivos excepcionais, como a pandemia da Covid-19. Uma coisa é certa, por mais que as mudanças na educação ocorram de forma lenta, retratando em muitos aspectos a mesma cena de décadas atrás, salas de aulas enfileiradas, quadros, giz e livros didáticos como reitera Nóvoa e Alvim (2022), o mundo além da sala de aula está evoluindo e se tornando cada vez mais tecnológico, e esta mudança se reflete nos perfis dos alunos, que se questionam o porquê estudar, isto posto, os recursos, métodos e

metodologias de ensino e aprendizagem podem alterar esse cenário, desde que inseridos no dia-a-dia a partir de uma forma lógica e planejada, visando a qualificação e melhora desse processo.

A partir dos dados, concluímos que os processos formativos elaborados e incentivados pelas docentes orientadoras, efetuados em suma na IES, foram importantes para o desenvolvimento das atividades do PRP pelos residentes, oportunizando a realização de uma regência provida de diversos recursos didáticos, indicando ainda, o uso consciente e planejado desses recursos nas atividades. Ademais, também proporcionou aos residentes, a realização dos processos formativos de forma individual e independente, através das pesquisas e leituras, assim como de forma coletiva, visto que geralmente os residentes trabalhavam em dupla ou em grupos maiores, como trios e quartetos. A partir dessa interação, ocorreu a partilha de conhecimentos individuais dos residentes que possibilitaram o implemento e realização de atividades específicas durante a regência. Sendo possível, observar efeitos desses processos formativos nos preceptores e também na aprendizagem dos alunos da educação básica. Resultando ainda em publicações científicas, como observamos nos anais dos eventos investigados e apresentados anteriormente no Quadro 7.

4.3 A RELAÇÃO ENTRE A PRÁXIS PEDAGÓGICA E O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Para verificar a práxis pedagógica na formação inicial durante a inserção dos residentes no ambiente escolar iniciaremos primeiro com os dados obtidos a partir das entrevistas, onde questionamos aos docentes orientadores e preceptores vinculados ao núcleo de CB se a práxis pedagógica esteve presente nas atividades dos residentes e como ela estava presente. A partir do nosso questionamento, obtivemos a resposta positiva de todos os entrevistados, como é possível observar no relato do preceptor P3 (informação verbal).

[...] porque eu digo que a práxis pedagógica ela acontece dentro da sala de aula. É lógico que tem toda a etapa de planejamento, que acho que é fundamental, mas a experiência e a pedagogia que é aprendida e desenvolvida na sala de aula, de forma prática mesmo, eu acredito que é uma prática, que é uma experiência que o aluno vai levar pra sua profissão. Então com certeza a práxis pedagógica estava sim presente, não só dentro da sala de aula, desenvolvimento das aulas e das atividades, mas eu acho que até antes mesmo, na etapa de planejamento, em que a gente, mas muitas vezes a gente planeja e esse planejamento é muito importante, lógico, para orientar e direcionar, mas muitas vezes quando a gente chegava na prática, a gente mudava, ou o que acontecia também era a gente planejar e chegar em algumas turmas funcionar e outras turmas não funcionar. Eu acho que é muito interessante isso, porque o professor também tem que ter essa

habilidade, de ver o que que tá funcionando pra aquela turma, turmas específicas, e de repente o que funciona pra alguns, não funciona pra outros, e você tem que mudar toda a parte metodológica. Eu acho que tudo isso faz parte da práxis.

Notamos que os docentes compreendem a práxis pedagógica a partir de dois caminhos diferentes: a práxis que surge a partir da ação, reflexão e ação, observada em duas das seis entrevistas, realizadas com os docentes DO1 e DO2, o qual transcrevemos um trecho a seguir:

[...] alguns aproveitaram mais essa práxis, a gente sabe que teve gente que não se envolveu o suficiente nas atividades, mas pra quem se envolveu a gente percebe isso nitidamente. Porque isso tem impacto, como é um dos objetivos do residência também, em outras disciplinas. É muito interessante você assistir aula [...] por exemplo de mamíferos, e aí de repente você traz “ah lá na minha escola aconteceu isso, isso e isso” Então, quer dizer, essa experiência profissional, profissionalizante, vamos dizer assim, do estágio, no residência pedagógica na escola, faz com que vocês (residentes) olhem pras disciplinas de uma maneira ou outra. Porque aí não é aprender o conteúdo, é aprender o conteúdo e como você pode trabalhar com esse conteúdo de maneira crítica. Pra mim, eu acho que essa é uma das principais contribuições, porque vocês vão formar nessa práxis reflexiva. Porque, por exemplo, antes de entrar na escola, e é nítido você ver quem não passou pelo PIBID e pelo residência. Você fica só com: aprende o conteúdo, faz a prova, faz atividade, faz o trabalho. Quando você começa a pensar, você fala: “gente, como que eu vou traduzir esse conteúdo pro ensino fundamental, trazendo o que é científico numa linguagem adequada para a escola, que é numa região periférica de Aracaju”. E aí é mais do que isso, “o que que eu preciso de recurso teórico, metodológico, reflexivo, para que eu possa fazer isso melhor”. (DO2, informação verbal)

E a práxis que é entendida como sinônimo da prática, sendo esse o viés mais observado nas entrevistas, nos discursos dos preceptores P1, P2 e P4, este último transcrevemos alguns trechos de sua entrevista a seguir:

[...] porque se a gente relacionar a práxis à atividade de prática mesmo, sim, esteve. Os alunos, eles colocaram as atividades em prática docência.

[...]

Então, eu posso dizer que preparado ninguém nunca tá, mas preparados a ponto de ir para uma sala de aula, eles recebiam as devidas orientações, e no caso, a prática é que vai nos dando a confiança, vai nos dando a segurança, claro que quando eles chegam estão bem verdinhos, [...] eu acho que ainda não tem uma maturidade, não tem uma experiência, uma vivência. Essa vivência a gente vai adquirindo com a prática mesmo, então de certa forma eles estavam preparados, mas ainda não estavam. Estavam em processo de preparação com a prática. E vai desenvolvendo e a gente percebe uma evolução muito grande. O povo chega em um nível e depois com as atividades, que vai colocá-las em prática, o exercício da profissão em si, eles vão ganhando a praticidade, vão ganhando a experiência e vão ficando mais experientes, mais confiantes e nós podemos ver esse processo ao longo de todo percurso metodológico. (P4, informação verbal)

Contudo, o preceptor P3 apresenta um discurso heterogêneo, enviesando a práxis enquanto sinônimo de prática e a práxis pedagógica enquanto resultado da união teoria e prática que não ocorrem separadamente. Essa mistura demonstra uma compreensão de um conhecimento ainda em desenvolvimento, imbricado por teorias da individualidade entre a teoria e a prática, constituintes de dois lados homogêneos, contudo, caminhando para a compreensão de que esses dois, teoria e prática, estão interligados, desta forma, constituindo uma relação codependente e necessária.

*Ah com certeza, porque eu digo que a sala de aula, a práxis pedagógica ela acontece dentro da sala de aula. É lógico que tem toda a etapa de planejamento, que acho que é fundamental, mas a experiência e a pedagogia que é aprendida e desenvolvida na sala de aula, **de forma prática mesmo, eu acredito que é uma prática, que é uma experiência que o aluno ele vai levar pra sua profissão. Então com certeza a práxis pedagógica estava sim presente, não só dentro da sala de aula, desenvolvimento das aulas e das atividades, mas eu acho que até antes mesmo, na etapa de planejamento, muitas vezes a gente planeja e esse planejamento é muito importante, lógico, pra orientar e direcionar, mas muitas vezes quando a gente chegava na prática, a gente mudava, ou o que acontecia também era a gente planejar e chegar em algumas turmas funcionar e outras turmas não funcionar. Eu acho que é muito interessante isso, porque o professor ele também tem que ter essa habilidade, de ver o que tá funcionando pra aquela turma, turmas específicas, e de repente o que funciona pra alguns, não funciona pra outros, e você tem que mudar toda a parte metodológica. Eu acho que tudo isso faz parte da práxis.** (P3, informação verbal, grifo nosso)*

A partir desses relatos, observamos que a compreensão da práxis pedagógica gerada a partir da ação, reflexão e ação, ocasionada pela correlação da teoria com a prática que são realizadas juntas, está presente nas falas dos docentes orientadores. Fato que possivelmente está relacionado com a formação inicial destes docentes, as pesquisas e o envolvimento com o campo de estudos educacional. Visto que, constatamos que os preceptores, que possivelmente não mantêm esse contato direto com a universidade, apresentam uma concepção tendenciosa do que é a práxis.

Através do PRP, os preceptores se tornam professores formadores¹⁹ dos licenciandos, participando de até 18 meses da formação inicial dos residentes. Desta forma, o modo como esses docentes compreendem a práxis pedagógica e a relação dela com a atividade docente pode influenciar a percepção e a formação dos residentes, assim como a realização das atividades

¹⁹ Nosso entendimento do que é um professor formador é embasado por Lima e Gonçalves (2009), desta forma, temos que, os professores formadores são os professores que trabalham na preparação de outros professores, seja através da formação inicial ou continuada.

desenvolvidas durante o programa. Esta influência na formação dos residentes, também pode ocorrer a partir da relação docente orientador e residente. Visto que, devido a atuação na universidade, os docentes orientadores automaticamente apresentam uma maior aproximação da formação dos residentes, contudo essa participação formativa é amplificada com o PRP. Desta forma, podemos relacionar a percepção da práxis pedagógica desses professores formadores com a percepção dos residentes, inferindo aproximações, distanciamentos e possíveis influências.

Nos relatórios não há menções explícitas sobre a práxis pedagógica, portanto, para identificar as possíveis vertentes, analisamo-los à luz do referencial teórico adotado, iniciando principalmente da percepção da relação teoria e prática relatada nos documentos analisados. Desta forma, identificamos que 50% dos residentes (R6, R10, R12, R14, R16, R19, R18, R20, R21, R22, R23, R24) compreendem a relação teoria-prática como dissociável, ou seja, não a relacionam à práxis, através de discursos que acentuam o conhecimento desenvolvido na universidade como teórico e o desenvolvido nas escolas-campo como prático:

O contato com a sala de aula nos possibilitou uma formação muito além dos conhecimentos teóricos, nos aproximando da realidade escolar. (R24, Fragmento textual)

Cerca de 16,7% dos residentes (R3, R13, R15 e R17) apresentam um discurso que se aproxima do nosso entendimento de práxis pedagógica, mesmo que ainda precise ser desenvolvido e maturado, 4,2% (R11) apresenta trechos em seu relatório que se assemelham a uma combinação das percepções observadas nos relatórios citados anteriormente, combinando uma compreensão de que a teoria e a prática são desenvolvidas de forma separadas e em outros momentos induzindo a compreensão de que a relação teoria e prática é indissociável. Ademais, em 29,1% (R1, R2, R4, R5, R7, R8, R9) não conseguimos identificar possíveis vertentes da práxis pedagógica, isto devido principalmente ao pouco detalhamento encontrado nesses relatórios.

O viés mais observado nos relatórios e entrevistas, está distante do que entendemos como práxis pedagógica. Desta forma, inferimos que esta relação sugere a abordagem disruptiva entre teoria e prática presente nas universidades e intrínseca no pensamento dos discentes, estando presente nos relatos dos residentes ao associarem o conhecimento advindo das disciplinas ministradas na universidade como teórico e os conhecimentos advindos da inserção dos licenciandos no ambiente escolar, seja através dos programas de iniciação à docência ou através de ESO's, à prática.

O programa Residência pedagógica pode proporcionar minha inserção em espaços educacionais, possibilitando experiências práticas que pudessem ir além das teorias abordadas em sala de aula durante o curso, contribuindo para minha formação profissional. (R22, Fragmento textual)

Essa associação do que é conhecimento teórico e conhecimento prático, sustenta a constatação de que a formação docente “não fundamenta teoricamente a atuação do futuro profissional nem toma a prática como referência para a fundamentação teórica” (PIMENTA; LIMA, 2005/2006). Dito isso, notamos que o PRP é um campo aberto de possibilidades para a realização da práxis, contudo, para que isso ocorra, é necessário romper com essa separação existente entre teoria e prática, visto que a reflexão que não gera uma ação, se mantém em seu estado teórico, não gerando a práxis (PIMENTA; GHEDIN, 2006). Para a práxis ocorrer é necessário que ocorra uma ação, reflexão sobre a ação e uma nova ação objetivando a transformação de uma realidade (CALDEIRA; ZAIDAN, 2013).

Notamos que constantemente as atividades desenvolvidas a partir do PRP, principalmente locadas nas escolas-campo, foram reduzidas à prática. Essa associação é acentuada pelo Edital nº 06/2018 (CAPES, 2018b) que fundamenta o programa, ao indicar como devem ser realizadas as atividades, porém sem apontar como deve ocorrer a articulação teoria e prática.

Outrossim, identificamos trechos que se aproximam do que consideramos práxis, como no relatório da residente R17, relatando que a partir do período de ambientação foram observadas as aulas do professor regente em biologia, e notado a possibilidade da realização de aulas práticas, que conseguinte, foram planejadas e realizadas ao decorrer das regências desenvolvidas durante o programa.

[...] foi despertado um interesse com relação às aulas práticas durante este processo de observações. O colégio dispõe de um laboratório de biologia com uma quantidade significativa de materiais. E a vivência neste ambiente instigou ao planejamento de aulas a serem realizadas neste laboratório, mesmo dentro de suas limitações, que podem auxiliar os professores na ministração de suas aulas. (R17, Fragmento textual)

Contudo, os discursos muitas vezes se perdem e apresentam um entendimento simplista e imaturo. Corroboramos com o fato de a práxis pedagógica ser uma atividade consciente, como ressalta Freitas (2005, p. 143), a práxis atribui “à prática pedagógica um significado e uma finalidade que vai além de uma atividade meramente repetitiva e alienada, onde, normalmente, a atividade humana é reduzida à sua dimensão prático-utilitária”.

Apesar de encontrarmos discursos que indicam a compreensão e a realização da práxis pedagógica por parte dos residentes, concluímos que o PRP potencializa a dicotomia entre os campos da teoria e prática, por mais que objetive articulá-los. É a desarticulação que é acentuada a partir das atividades, enfatizando o desnivelamento de poder entre os dois campos. Desta forma, concluímos que há um longo caminho para a práxis pedagógica. Os processos de teoria e prática ainda estão dissociados e assim são vistos pelos docentes e licenciandos. E mesmo quando se compreende que estas não podem ser dissociadas no processo de construção de conhecimento, ainda parece estar distante da realização da práxis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos esta pesquisa com um questionamento “O que o Programa de Residência Pedagógica a partir da imersão do licenciando na escola-campo, proporcionou para a formação inicial dos residentes de CB da UFS?”. Após analisar os dados das entrevistas realizadas com os docentes e dos relatórios elaborados pelos residentes constituintes do núcleo de CB da UFS, a luz da ATD, enfim, podemos responder a nossa pergunta.

Podemos associar o PRP como um laboratório dos licenciandos onde é possível observar, planejar, realizar, analisar e refletir sobre diversas atividades e processos que envolvem a profissionalização docente. Identificamos que a imersão do licenciando na escola-campo, amplificou os três pilares da universidade, o ensino, a extensão e a pesquisa, realizadas pelos residentes dos núcleos de CB como resultado do incentivo dos orientadores atuantes nos núcleos. A partir das experiências vivenciadas foram realizadas publicações científicas e incentivadas a participação em eventos científicos, propiciando a divulgação científica tanto nas instituições envolvidas com o PRP da UFS, quanto em instituições externas. Estas ações são necessárias para demonstrar e compartilhar com a sociedade, o que está sendo realizado nas universidades, principalmente, pelo fato de o programa estar diretamente relacionado com a educação de crianças e adolescentes sergipanos, que são diretamente afetados pelas ações desenvolvidas pelos envolvidos no PRP. Desta forma, através das publicações e divulgação científica é possível conhecer o que está sendo realizado e os resultados destas intervenções no ensino.

Os processos formativos envolvendo recursos didáticos também foram potencializados pelo programa, constituindo parte do ensino e formação do licenciando, reverberando na formação continuada do preceptor e na aprendizagem dos alunos da Educação Básica.

Ademais, as ações também são significativas para a formação inicial dos residentes e da formação docente para nosso país, como observamos através dos dados obtidos sobre os processos formativos e as possibilidades da práxis pedagógica. Concluimos, que essas ações estão diretamente ligadas, visto que o processo formativo com recursos didáticos implica a realização da práxis pedagógica, pois o incremento de recursos didáticos durante o ensino e aprendizagem demanda uma análise crítica acerca de sua utilização, realizada antes, durante e após sua implementação, a fim de produzir resultados positivos e somatórios. Uma vez que, não basta somente levar um celular para a sala de aula, por exemplo, é preciso definir maneiras efetivas de utilizá-lo a fim de se alcançar um objetivo delimitado. Portanto, somente a partir da

reflexão e ação em uma práxis pedagógica reflexiva haverá implementação efetiva do ensino aprendizagem de maneira dialógica e emancipatória.

Outrossim, podemos dizer que os processos formativos docentes com recursos didáticos estão atrelados a trajetória formativa do professor, sendo realizada mesmo que de forma não verbalizada e consciente durante todo o histórico da profissão docente. Contudo, não há mais como manter o mesmo modelo de ensino de anos atrás, desta forma, os processos formativos docentes incorporando novos e atuais recursos didáticos sugerem uma revitalização do ensino, como pudemos observar nos relatos dos participantes do PRP, e de modo contemporâneo e nacional observado na transição do ensino presencial para o ensino remoto originada pela pandemia da Covid-19.

Todavia, a imersão dos residentes propiciada pelo programa, evidenciou e fortaleceu a desarticulação da teoria e prática presente na formação docente. Apesar de observarmos que os docentes orientadores compreendem a importância da práxis pedagógica, os residentes apresentam uma relação mais próxima e constante com os preceptores, o qual observamos que em suma maioria não apresentam a mesma percepção dos docentes orientadores. Portanto, a associação das atividades desenvolvidas durante o PRP com o campo da prática, acentuadas pelas perspectivas de práxis dos preceptores, reverberam diretamente na compreensão dos conhecimentos dos futuros professores. Instituído campos separados da teoria e prática, acentuando o desnivelamento de poder entre eles, visto que é repercutido o discurso impulsionando a aprendizagem advinda da prática, aqui entendida como as ações realizadas dentro da sala de aula, sobre os conhecimentos advindos da teoria, associados às disciplinas realizadas na universidade.

Ademais o Edital nº.6/2018 do PRP foi constantemente criticado por sua estrutura e objetivos, ainda assim, através desta pesquisa buscamos analisar o que a imersão planejada e sistemática do residente em ambiente escolar pode proporcionar para a formação inicial docente em especialmente em CB na UFS, com base nos objetivos do Subprojeto Institucional do núcleo de CB da UFS, no interstício de 2018 a 2020.

Compactuamos com a necessária melhoria do programa, que vem sendo observada ao analisar os posteriores editais lançados em 2020 e 2022. Contudo, a partir dos dados que obtivemos, buscamos trazer uma reflexão sobre o desenvolvimento do programa em sua primeira edição, que vem se consolidando nas universidades e envolvendo milhares de docentes das IES, IEB e futuros professores no Brasil. Através de nossos dados, indicamos contribuições e limitações do PRP, as quais iremos sintetizar a seguir, a fim de possibilitar reflexões e incitar melhorias na formação docente.

Como contribuições do PRP identificamos o incentivo às publicações científicas, a participações em eventos científicos, a elaboração e desenvolvimento de eventos de divulgação científica, a pesquisa, formação e incremento de recursos didáticos na prática docente, a atualização dos docentes da educação básica, a aproximação das IEB as universidades e da comunidade com as escolas, e a revitalização do ensino nas escolas de educação básica através de novas dinâmicas escolares. Como limitações, listamos principalmente o restrito número de participantes no programa quando comparado com o total de licenciandos no Brasil, e a desarticulação da teoria e da prática, dificultando a realização da práxis pedagógica enquanto impulsiona o modelo de racionalidade técnica.

Nossa pesquisa se encerra, contudo, com muitos leques de continuidade, deixamos aqui três questionamentos e caminhos possíveis para a continuidade dos estudos acerca do programa: Como o PRP interfere na formação dos alunos da Educação Básica? Quais os impactos do PRP na EB? Quais as influências do PRP na formação continuada propiciada pelo programa?

REFERÊNCIAS

ABREU, Iury Sparcetton Melchior de. **Entre a singularidade e a complexidade da construção de saberes docentes na formação Inicial de professores de matemática no contexto do Pibid**. 2016. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

ALMEIDA, Marcila de. **Residência pedagógica: as representações docentes dos licenciandos em história a partir da música**. 2020. 320 f. Dissertação (Mestrado em Formação de Professores) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande. 2020.

ANDIFES. **Andifes participa de debate na Câmara sobre PIBID**. 2015. Disponível em: <https://www.andifes.org.br/?p=45725>. Acesso em: 12 ago. 2021.

ANPED. **A política de formação de professores no Brasil de 2018: uma análise dos Editais CAPES de Residência Pedagógica e PIBID e a reafirmação da Resolução CNE/CP 02/2015**. 2018. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/formacaoprofessores_anped_final.pdf. Acesso: 29 out. 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, 2020.

ARAÚJO, Osmar Hélio Alves. “Nova” Política Nacional de Formação de Professores com residência pedagógica: para onde caminha o estágio supervisionado?. **Série-Estudos**, p. 253-273, 2019.

AZEVEDO, Carlos Eduardo Franco; OLIVEIRA, Leonel Gois Lima; GONZALEZ, Rafael Kuramoto; ABDALLA, Márcio Moutinho. A estratégia de triangulação: objetivos, possibilidades, limitações e proximidades com o pragmatismo. **Anais do 4º Encontro de Ensino e Pesquisa em Contabilidade**, p. 13-31, 2013.

BARBOSA, Andreza; FERNANDES, Maria José da Silva; CUNHA, Renata Cristina Oliveira Barrichelo; AGUIAR, Thiago Borges de. Tempo de trabalho e de ensino: composição da jornada de trabalho dos professores paulistas. **Educação e Pesquisa**, v. 47, 2021.

BARRA, Valdeniza Maria Lopes da. O estatuto do trabalho do professor da escola. **Revista Educação Em Questão**, v. 58, n. 55, 2020.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. Meta-análise: seu significado para a pesquisa qualitativa. **Revemat: revista eletrônica de educação matemática**, v. 9, p. 7-20, 2014.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto editora, 1994.

BRASIL. Arquivo Nacional. Memória da Administração Pública Brasileira. **Escola Normal**. 2019a Disponível em: <http://mapa.an.gov.br/index.php/menu-de-categorias-2/315-escola-normal>. Acesso em: 28 ago. 2021.

BRASIL. Decreto nº 8752, de 9 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. **Diário Oficial da União**. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm. Acesso em: 13 out. 2021.

BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Rio de Janeiro. 1827. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM..-15-10-1827.htm#:~:text=LEI%20DE%2015%20DE%20OUTUBRO,lugares%20mais%20populosos%20do%20Imp%C3%A9rio.&text=1%C2%BA%20Em%20todas%20as%20cidades,primeiras%20letras%20que%20forem%20necess%C3%A1rias. Acesso em: 17 ago. 2021

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm. Acesso em: 17 ago. 2021

BRASIL. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 1968. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540.htm. Acesso em: 17 ago. 2021

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 17 ago. 2021

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional para formação do professor vai revisar cursos para conhecimento e valorização**. 2018a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=71951>. Acesso em: 13 ago. 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. 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 29 out. 2021

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **PARECER HOMOLOGADO. Portaria nº 2.167, publicada no D.O.U. de 20/12/2019, Seção 1, Pág. 142**. 2019b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=133001-pcp022-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 07 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Edital MEC/CAPES/FNDE**. Seleção pública de propostas de projetos de iniciação à docência voltados ao Programa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID. 2007. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/edital-pibid-pdf>. Acesso em: 17 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2018**. 2019c. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/censo_da_educacao_superior_2018-notas_estatisticas.pdf. Acesso em: 14 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2019**. 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/Apresentacao_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf. Acesso em: 14 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **MEC lança Política Nacional de Formação de Professores com Residência Pedagógica**. 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/55921-mec-lanca-politica-nacional-de-formacao-de-professores-com-80-mil-vagas-para-residencia-pedagogica-em-2018>. Acesso em: 12 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional da Educação - Lei nº 13.005/2014**. 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 14 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica**. 2018b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=105091-bnc-formacao-de-professores-v0&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 07 set. 2021.

BRASIL. Portaria nº 2.167, de 19 de novembro de 2019. **Diário Oficial da União**. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2019d. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-mec-2167-2019-12-19.pdf>. Acesso em: 07 set. 2021

CAPES. Ministério da Educação. **Considerações sobre Classificação de Eventos**. 2016. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/SSOC_class_evento_jan2017.pdf. Acesso em: 21 jun. 2022

CAPES. Diretoria de Educação Básica Presencial - DEB - PIBID. **Relatório de gestão 2009 - 2011**. Brasília, 2012.

CAPES. **Edital CAPES nº01/2020**. 2020. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/novo_portal/editais/editais/06012020-Edital-1-2020-Resid%C3%Aancia-Pedag%C3%B3gica.pdf. Acesso em: 05 maio 2020.

CAPES. **Edital CAPES 06/2018** - Programa de Residência Pedagógica - Resultado final da primeira e segunda etapas de seleção, publicado no D.O.U em 29/05/2018. 2018a. Disponível

em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/29052018-resultado-final-edital-6-2018-residencia-pdf>. Acesso em: 29 de dez de 2021.

CAPES. **Edital CAPES nº06/2018** – Residência Pedagógica – Retificação II. 2018b. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/27032018-edital-6-residencia-pedagogica-alteracao-ii-pdf>. Acesso em: 05 maio 2020.

CAPES. **InfoCAPES: Edição 26 - Dezembro/2020**. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/infocapes/infocapes-edicao-26-dezembro-2020>. Acesso em: 17 ago. 2021.

CAPES. **Portaria GAB nº 82, de 26 de abril de 2022**. Dispõe sobre o regulamento do Programa Residência Pedagógica - PRP. 2022. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/diretoria-de-educacao-basica/28042022_Portaria_1691648_SEI_CAPES_1689649_Portaria_GAB_82.pdf. Acesso em: 11 julho 2022.

CAPES. **Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018**. Institui o Programa de Residência Pedagógica. Brasília. 2018c.

CAPES. **Relatório de Gestão 2018**. 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/30042019relatoriodegestaoCAPES2018.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2021.

CAPES. **Relatório de Gestão 2019**. 2020. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/01072020_RELATORIO_GESTAO_PDF_F.pdf. Acesso em: 14 ago. 2021.

CARDOSO, Alcicley Mendes; SANTOS, Jadson dos. Resignificar a docência: práticas na formação de professores a partir do Programa de Residência Pedagógica. **Nova Revista Amazônica**, 2019.

CARVALHO, Antonia Dalva França; MELO, Raimunda Alves; OLIVEIRA, Luisa Xavier de. A relação teoria e prática no programa residência pedagógica da Universidade Federal do Piauí. **Formação Docente–Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 12, n. 25, p. 123-136, 2020.

CAVALCANTI, Larissa de Pinho. As representações sociais e o programa de residência pedagógica para licenciandos em letras no sertão de Pernambuco. **Formação Docente–Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 12, n. 25, p. 203-218, 2020.

CCS/CAPES. **CAPES publica editais do Pibid e do novo Programa de Residência Pedagógica**. 2018a. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/capes-publica-editais-do-pibid-e-do-novo-programa-de-residencia-pedagogica>. Acesso em: 10 ago. 2021.

CCS/CAPES. **MEC vai investir R\$ 1 bilhão para formação de professores com 190 mil vagas**. 2018b. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/ministerio-da->

[educacao-vai-investir-r-1-bilhao-para-formacao-de-professores-com-190-mil-vagas](#). Acesso em: 17 ago. 2021.

CCS/CAPES. **Nota de esclarecimento sobre o Pibid**. 2016. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/nota-de-esclarecimento-sobre-o-pibid>. Acesso em: 16 ago. 2021.

CCS/CAPES. **Residência Pedagógica quer universalizar a iniciação à docência**. 2017. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/residencia-pedagogica-quer-universalizar-a-iniciacao-a-docencia>. Acesso em: 04 ago. 2021

CENPEC. **Ministério da Educação lança versão preliminar da Base Nacional para Professores**. 2019. Disponível em: <https://www.cenpec.org.br/noticias/ministerio-da-educacao-lanca-versao-preliminar-da-base-nacional-para-professores>. Acesso em: 13 ago. 2021

COELHO, Geide Rosa. Residência pedagógica, ensino por investigação e a profissionalização de professores de física de uma universidade pública federal. **Formação Docente–Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 12, n. 25, p. 173-186, 2020.

COELHO, Geide Rosa; AMBRÓZIO, Rosa Maria. O ensino por investigação na formação inicial de professores de Física: uma experiência da Residência Pedagógica de uma Universidade Pública Federal. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 36, n. 2, p. 490-513, 2019.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (SE). **Resolução 24, de 6 de maio de 2021**. Aprova o Projeto Pedagógico Orientador do Novo Ensino Médio Convencional, com as respectivas Matrizes Curriculares a partir de 2021, e dá providências correlatas. Sergipe, 2021. Disponível em: <https://siae.seduc.se.gov.br/siae.servicefile/api/File/Downloads/1927a252-d027-48d5-9df7-b4b8374305ff>. Acesso em: 18 julho 2022.

CORRÊA, Raquel Batista; MARQUES, Valéria Risuenho. O papel do preceptor na formação de residentes. **Formação Docente–Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 12, n. 25, p. 187-202, 2020.

COSTA, Luciana Laureano; FONTOURA, Helena Amaral da. Residência Pedagógica: criando caminhos para o desenvolvimento profissional docente. **Revista @mbienteeducação**, v. 8, n. 2, p. 161-177, 2018

COSTA, Renata Monteiro da; VENTURA, Paula Patrícia Barbosa. Contribuições do Programa Residência Pedagógica para a formação inicial de Licenciandos em Matemática. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 8, 2020.

CUNHA, Ana Beatriz de Souza; RODRIGUES, Anthony Renan Brum; BENITES, Leonardo Barboza; CAMPOS, Maria Eduarda Castelhana de; REHERMANN, Sindje Rayane da Silva; TAHA, Marli Spat; MELLO, Elena Maria Billig. Programa Residência Pedagógica: reflections on the setting stage in a field school. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 10, 2020.

DURHAM, Eunice R. As universidades públicas e a pesquisa no Brasil. São Paulo, NUPES, **Documento de trabalho**, v. 9, 1998.

ENCONTRO DO PIBID E DO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA, 2020, São Cristóvão. **Anais do Encontro do PIBID e do Residência Pedagógica** - "(Re)Significando a Formação de Professores de Sergipe a partir das Experiências do PIBID/RP-UFS. 2020. Disponível em: <https://ri.ufs.br/handle/riufs/13246>. Acesso em: 29 de abril de 2022.

ENCONTRO REGIONAL DAS LICENCIATURAS DO NORDESTE, 3, 2019, Maceió. **Anais do III Encontro Regional das Licenciaturas do Nordeste - ERELIC**: “espaços-tempos da formação docente no Brasil: cenários, reflexões e perspectivas”. 2020. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1KeiG82DAOUyIM9vUAX2v0vEVVEY4NpLc/view?usp=sharing>. Acesso em: 29 de abril de 2022.

FARIA, Juliana Batista; DINIZ-PEREIRA, Julio Emilio. Residência pedagógica: afinal, o que é isso?. **Revista de Educação Pública**, v. 28, n. 68, p. 333-356, 2019.

FELIPE, Eliana Silva; BAHIA, Celi da Costa Silva. Aprendendo a ser professor: as contribuições do programa Residência Pedagógica. **Formação Docente–Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 12, n. 25, p. 81-94, 2020.

FERNANDES, Lorena Sousa; BATISTA, Iorana Raiane Costa; PESSOA, Mikaela da Silva; CABRAL, Simone Mendes; DIAS, Márcia Adelino da Silva. A importância da Residência Pedagógica na educação básica do Brasil e na formação inicial de professores de ciências. **Anais do 4º Congresso Nacional de Pesquisa e Ensino em Ciências – CONAPESC**. 2019

FERREIRA, Marcos Vinícios da Silva; GOI, Mara Elisângela Jappe. Uso de textos didáticos no ensino de química da educação básica. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 3, p. e83932467-e83932467, 2020.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas "estado da arte". **Educação & sociedade**, v. 23, n. 79, p. 257-272, 2002.

FORTUNA, Volnei. A relação teoria e prática na educação em Freire. **Revista Brasileira de Ensino Superior**, v. 1, n. 2, p. 64-72, 2015.

FRANÇA, Andressa de Almeida. **Divulgação Científica no Brasil**: espaços de interatividade na Web. 2015. 136 f. Dissertação (Mestrado em Ciência, Tecnologia e Sociedade) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2015

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 58. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997

FREITAS, Maria Auxiliadora Silva. Práxis pedagógica e professores intelectuais: refletindo as tensões e concepções da formação/prática docente. **Práxis Educacional**, v. 1, n. 1, p. 135-150, 2005.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Práxis**. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1998.

GARCIA, Carlos Marcelo. O professor iniciante, a prática Pedagógica e o sentido da experiência. **Formação Docente–Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 2, n. 3, p. 11-49, 2010.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GIGLIO, Celia Maria Benedicto. Residência pedagógica. Circulação de ideias, modelos e apropriações na formação de professores. **Formação Docente–Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 12, n. 25, p. 13-30, 2020.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas SA, 2008.

GONÇALVES, Tadeu Oliver; GONÇALVES, Terezinha Valim Oliver. Reflexões sobre uma prática docente situada: buscando novas perspectivas para a formação de professores. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabeth Monteiro de Aguiar. **Cartografias do trabalho docente: professor (a)-pesquisador (a)**. Campinas: Mercado de Letras, p. 105-134, 1998.

GUERRA, Rosângela. Pibid: integração entre universidade e educação. **Presença pedagógica**, v. 20, n. 117, p. 5-9, 2014

INESC. **A conta do desmonte - Balanço do Orçamento Geral da União 2021**. 2022.

Disponível em: <https://www.inesc.org.br/wp-content/uploads/2022/04/BalancoOrcamento2021-Inesc-1.pdf>. Acesso em: 25 de maio de 2022.

KARAS, Tiago Satim; SILVA, Gabriela Pereira da; SUARES, Janaína Sotolani; FEITOSA, Joicimary Britez. Programa de Residência Pedagógica em Geografia: experiências e práticas para além do estágio curricular supervisionado. **ENTRE-LUGAR**, v. 11, n. 22, p. 288-316, 2020.

LAJOLO, Marisa. Livro didático: um (quase) manual de usuário. **Em Aberto**, ano 16, n. 69, 1996.

LIMA, Maria Socorro Lucena; GONÇALVES, Hegildo Holanda. A práxis docente no desempenho das atividades do professor formador. *In*: Congresso Nacional de Educação, 9.

Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, 3., 2009, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2009, p. 2002 – 2013.

LIMA, Maria Socorro Lucena; PIMENTA, Selma Garrido. Estágio e docência: diferentes concepções. **Póiesis pedagógica**, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2005/2006.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary. **História das mulheres no Brasil**. v. 2, p. 443-481, 1997.

MACIEL, Alessandra de Oliveira; LIMA, Ana Ignez Belém; PONTES JUNIOR, José Airton de Freitas. Estágio Supervisionado e Residência Pedagógica: possibilidades para formação docente crítica. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, p. 2223-2239, 2020.

MARCOLAN, Cíntia de Cássia; NEPOMUCENO, Aline Lima de Oliveira. Teacher Training Policy: state of the art on the Pedagogical Residency Program from 2018 to 2020. **Journal of Research and Knowledge Spreading**, v. 2, n. 1, 2021.

MARQUES, Rodrigo Müller. **Ousar para não perecer: educomunicação socioambiental e a ecossocia na formação com professores**. 2019. 258 f. Dissertação (Mestrado em Ambiente e Desenvolvimento) - Universidade da Vale do Taquari, Lajeado, 2019.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 1998

MAYNARD, Dilton Cândido Santos; COSTA, Patrícia Rosalba Salvador Moura. **Iniciação à docência e residência pedagógica na UFS: relatos, experiências e perspectivas**. Editora Universidade de Pernambuco – EDUPE: Recife, 2020. Disponível em: https://prograd.ufs.br/uploads/page_attach/path/12895/E_book_IniciacaoDocenciaeResidenciaPedagogicaUFS.pdf . Acesso em: 14 de junho de 2022.

MELLO, Diene Eire de; MORAES, Dirce Aparecida Foletto de; FRANCO, Sandra Aparecida Pires; ASSIS, Ediléia Ferreira de; POTOSKI, Graziela. O programa residência pedagógica-experiências formativas no curso de pedagogia. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, p. 518-535, 2020.

MINAYO, Maria Cecília de S.; SANCHES, Odécio. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade?. **Cadernos de saúde pública**, v. 9, n. 3, p. 237-248, 1993.

MONTEIRO, Jorge Henrique de Lima; QUEIROZ, Leonardo Cordeiro de; ANVERSA, Ana Luíza Barbosa; SOUZA, Vânia de Fátima Matias de. O Programa Residência Pedagógica: dialética entre a teoria e a prática. **HOLOS**, v. 3, p. 1-12, 2020.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. 2. ed. rev. Ijuí: Editora Unijui. 2011

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**, v. 10, p. 1-16, 2020.

NÓVOA, António; ALVIM, Yara. **Escolas e Professores, Proteger, Transformar, Valorizar**. Salvador, SEC:IAT, 2022.

NUNES, Daisy de Lima; PAIVA, Priscila Nunes; MEDINA, Juliana Borges; MEDINA, Carla Cristina Borges; MELLO, Elena Maria Billig; ROEHRS, Rafael. Utilizando a História e a Filosofia da Ciência para contextualizar uma aula de Química do Ensino Médio em uma escola pública do Município de Uruguaiana-RS. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 8, p. e784985893-e784985893, 2020.

OAB SERGIPE. **Representantes da OAB participam da etapa estadual de preparação do III ENE**. 2019. Disponível em: <https://oabsergipe.org.br/blog/2019/03/28/representantes-da-oab-participam-da-etapa-estadual-de-preparacao-do-iii-ene/>. Acesso em: 15 julho 2022.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Maria Fraga. **Pesquisa trabalho docente na educação básica no Brasil: sinopse do survey nacional**. Belo Horizonte: Gestrado/UFMG, 2010.

OLIVEIRA, Ednei Nunes de; PAULO, Marco Antonio Rodrigues. PIBID e PRP: reflexões sobre panoramas da formação inicial e continuada na UFGD. **EaD & Tecnologias Digitais na Educação**, v. 8, n. 10, p. 106-112, 2020.

OLIVEIRA NETO, Benjamim Machado de; PEREIRA, Anny Gabrielle Gomes; PINHEIRO, Alessandra Alves de Souza. A contribuição do Programa de Residência Pedagógica para o aperfeiçoamento profissional e a formação docente. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades-Rev. Pemo**, v. 2, n. 2, p. 1-12, 2020.

PANIAGO, Rosenilde; NUNES, Patrícia Gouvêa; BELISÁRIO, Celso Martins. Residência pedagógica em um instituto federal: narrativa dos (des) caminhos formativos. **Formação Docente-Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 12, n. 25, p. 67-80, 2020.

PEREIRA, André Ricardo Valle Vasco; Z Aidan, Junia Claudia Santana de Mattos; GALVÃO, Ana Carolina. **A invenção da balbúrdia: dossiê sobre as intervenções de Bolsonaro nas Instituições Federais de Ensino Superior**. Brasília: ANDES, 2022

PEREIRA, Dirlei Azambuja; ROCHA, Sheila de Fátima Mangoli; CHAVES, Priscila Monteiro. O conceito de práxis e a formação docente como ciência da educação. **Revista de Ciências Humanas**, v. 17, n. 29, p. 31-46, 2016.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel; ARELARO, Lisete Regina Gomes. BNCC: disputa pela qualidade ou submissão da educação?. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 35, n. 1, p. 35-56, 2019.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 22, n. 2, p. 72-89, 1996.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PINTO, Gisela Maria da Fonseca; GUIMARÃES, Amália Bichara. O processo de construção de um material educacional na perspectiva da Educação Matemática Inclusiva para um aluno autista. **Revista Baiana de Educação Matemática**, v. 1, 2020

PORTELINHA, Ângela Maria Silveira; NEZ, Egeslaine de; BORDIGNON, Luciane Spanhol. O PIBID e a Residência Pedagógica: inovação ou reorganização na política de formação de professores. *In: Encontro ANPEd-SUL Educação, democracia e justiça social: pesquisar para quê?*, 12., 2018, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre, 2018.

RABARDEL, Pierre. **Les hommes et les technologies; approche cognitive des instruments contemporains**. Armand Colin, 1995.

REIS JÚNIOR, Leandro Passarinho; CARDOSO, Maria Gorete Rodrigues. O Programa Residência Pedagógica e a aproximação com a docência em biologia: vivências, desafios e possibilidades. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 34, n. 2, p. 101-120, 2020.

REIS, Valdeci; SARTORI, A. S. Educação pública em risco: descontinuidades, golpes e resistência. **Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 11, n. 1, p. 59-70, 2018.

ROSA, Ana Paula; GOI, Mara Elisângela Jappe. A utilização de textos de divulgação científica no ensino de Química. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 6, p. e123963480-e123963480, 2020.

SÁ, Alexandre. Balbúrdia. **Revista Concinnitas**, v. 20, n. 35, p. 5-7, 2019.

SANTANA, Flávia Cristina de Macêdo; BARBOSA, Jonei Cerqueira. O dispositivo formativo da residência pedagógica: ataques, lutas e resistências. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, 2020.

SANTOS, Eliane Barcelos dos; MARTINS, Miriele; RAMOS, Maria Rosangela Silveira; NETO, Helena; PANIZ, Catiane Mazocco. A importância do Programa de Residência Pedagógica na formação de professores no Instituto Federal Farroupilha, Campus São Vicente do Sul. **Revista Insignare Scientia-RIS**, v. 3, n. 1, p. 42-56, 2020.

SANTOS, Laiene Maria Rodrigues dos; SOARES, Elane Chaveiro; RIBEIRO, Marcel Thiago Damasceno. Modelos mentais de relação entre ciência e fé: desafios para a formação docente. **REAMEC-Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática**, v. 8, n. 3, p. 362-377, 2020.

SANTOS, Zenaira. ROCHA, Bruna Machado da. LEANDRO, João Pedro Lepore. SILVA, Paloma Sousa Vieira da. Residência Pedagógica e a formação de professores (as): entre a prescrição e as experiências. **Anais do 14º Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia: políticas, linguagens e trajetórias**, p. 3914-3925, 2019.

SÃO PAULO. **Decreto n. 27, de 12 de março de 1890**. Reforma a Escola Normal e converte em Escolas Modelos as Escolas anexas. São Paulo, 1890. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1890/decreto-27-12.03.1890.html>. Acesso em: 17 ago. 2021.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista brasileira de educação**, v. 14, p. 143-155, 2009.

SAVIANI, Dermeval. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. **Educação**, v. 30, n. 2, p. 11-26, 2005.

SEMINÁRIO NACIONAL DE FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO, 12, 2019, Salvador. **Anais do XII Seminário Nacional de Formação dos Profissionais da Educação, Encontro Nacional do FORUMDIR, Seminário Nacional do FORPARFOR e FORPIBID RP** - 'Formação de professores: políticas, projetos, desafios e perspectivas de resistência'. Salvador : EDUFBA, 2019. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2019/12/XII-Semin%C3%A1rio-Nacional-de-Forma%C3%A7%C3%A3o-dos-Profissionais-da-Educa%C3%A7%C3%A3o-book.pdf>. Acesso em: 29 de abril de 2022.

SILVA, Marco Antônio. A fetichização do livro didático no Brasil. **Educação & Realidade**, v. 37, p. 803-821, 2012.

SILVA, Francisco Ariel dos Santos; TELES, Glauciana Alves; LINS JUNIOR, José Raymundo Figueiredo. O Programa Residência Pedagógica e a formação inicial dos professores de Geografia. **Revista Geotemas**, v. 10, n. 3, p. 161-177, 2020.

SILVA, Josiane Carvalho; NOGUEIRA, Camila Sampaio; SUTIL, Noemi; HIGASHI, Eduardo Massahiko. Student engagement and contemporary themes approach: structural, curricular and methodological challenges. **ACTIO - Docência em ciências**, v. 5, n. 1, 2020.

SILVA, Katia Augusta Curado Pinheiro da; CRUZ, Shirleide Pereira. A Residência Pedagógica na formação de professores: história, hegemonia e resistências. **Momento - Diálogos em Educação**, v. 27, n. 2, p. 227-247, 2018.

SILVA, Katia Augusto Pinheiro Cordeiro Curado. Residência pedagógica: uma discussão epistemológica. **Formação Docente-Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 12, n. 25, p. 109-122, 2020.

SILVA, Márcia Verônica Monteiro; DANTAS, Lara Katarina de Souza; VIANA, Flávia Roldan. Visibilidades no contexto surdo dentro do Programa de Residência Pedagógica. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 1, 2020.

SILVA, Nathalya Marillya de Andrade. **O conceito de natureza a partir das representações sociais dos participantes da residência pedagógica**. 2019. 82 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2019.

SILVA, Rosana Maria da. **Residência pedagógica: aproximações e distanciamentos entre as documentações do preceptor e do residente**. 2021. 103f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática e Tecnológica) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2021.

SILVEIRA, Thiago Araujo; MARINHO, Maria Cléa Gomes. Aproximações e distanciamentos entre as orientações no estágio supervisionado (ESO) e no programa de residência pedagógica (PRP) na formação dos professores de química. **Formação Docente-**

Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, v. 12, n. 25, p. 235-248, 2020.

SLEUTJES, Maria Helena Silva Costa. Refletindo sobre os três pilares de sustentação das universidades: ensino-pesquisa-extensão. **Revista de Administração Pública**, v. 33, n. 3, p. 99-111, 1999.

SOARES, Renata Godinho; VARGAS, Verônica de Carvalho; MARIANO, Vinícius Gonçalves; RUPPENTHAL, Raquel. Programa de Residência Pedagógica: perspectivas iniciais e desafios na implementação. **Revista Insignare Scientia-RIS**, v. 3, n. 1, p. 116-131, 2020.

SOUSA, Daiane Araújo de; BARROSO, Mateus Lemos. A formação inicial docente em Educação Física a partir do Programa Residência Pedagógica: um relato de experiência. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades-Rev. Pemo**, v. 1, n. 2, p. 1-15, 2019.

SOUZA, Alba Regina Battisti de Souza; MARTINS FILHO, Lourival José; MARTINS, Rosa Elisabete Militz Wypczynski. Programa de Residência Pedagógica: conexões entre a formação docente e a Educação Básica. **Formação Docente-Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 12, n. 25, p. 137-150, 2020.

SOUZA, Salete Eduardo de. O uso de recursos didáticos no ensino escolar. **Arq Mudi**, v. 11, n. Supl 2, p. 110-114, 2007.

SOUZA, Jusciel Kvan Gomes de; ALVES, Deive Barbosa. A Residência Pedagógica enquanto política pública de formação de professores. **DESAFIOS - Revista Interdisciplinar da Universidade Federal do Tocantins**, v. 7, n. Especial-2, p. 12-14, 2020.

SOUZA, Wellinton Angi Valin de; MALAVAZI, Mazílio Coronel. Teoria dos Jogos: uma atividade de tomada de decisão no contexto do Programa Residência Pedagógica. **REAMEC-Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática**, v. 8, n. 1, p. 323-342, 2020.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 5.ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Edição Digital. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

TINTI, Douglas da Silva; SILVA, José Fernandes da. Estudo das repercussões do Programa Residência Pedagógica na formação de Professores de Matemática. **Formação Docente-Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 12, n. 25, p. 151-172, 2020.

UFS. **Edital nº 21/2018 Seleção de licenciandos(as) bolsistas Programa Institucional de Residência Pedagógica/UFS Retificado em 14/06/2018**. 2018a. Disponível em: https://sitecesad.ufs.br/uploads/content_attach/path/26503/Edital_21_2018_Resid_ncia_Pedag_gica-RETIFICADO.pdf. Acesso em: 16 ago. 2021.

UFS. **Edital nº 21/2018/PROGRAD Resultado parcial da seleção de licenciandos bolsistas para o Programa Institucional de Residência Pedagógica na UFS**. 2018b.

Disponível em: https://prograd.ufs.br/uploads/content_attach/path/26656/Edital_21-2018-resultado_residencia_pedagogica.pdf. Acesso em: 05 dez. 2021.

UFS. **Governo de Sergipe e UFS realizam encontro para alinhar ações da Residência Pedagógica nas escolas da rede estadual de ensino.** 2019a. Disponível em: <https://www.ufs.br/conteudo/63431-governo-de-sergipe-e-ufs-realizam-encontro-para-alinhar-acoes-da-residencia-pedagogica-nas-escolas-da-rede-estadual-de-ensino>. Acesso em: 16 ago. 2021.

UFS. **O Programa Residência Pedagógica e a Universidade Federal de Sergipe.** 2019b. Disponível em: <https://www.ufs.br/conteudo/63983-o-programa-residencia-pedagogica-e-a-universidade-federal-de-sergipe>. Acesso em: 16 ago. 2021.

UFS. **Planejamento e Organização da V SEMAC.** 2018c. Disponível em: https://proex.ufs.br/uploads/page_attach/path/6918/Planejamento_e_Organizacao_da_V_SEMAC_FINAL_-_Copia.pdf. Acesso em: 09 julho 2022.

UFS. **Resumo do Componente Curricular - Instrumentação para o Ensino de Ciências e Biologia.** s/d. Disponível em: https://www.sigaa.ufs.br/sigaa/public/curso/resumo_curriculo.jsf. Acesso em: 13 de jan de 2022.

UFS. **Projeto Institucional registrado na Plataforma Freire.** 2019c

UFS. **UFS em números 2021.** 2021. Disponível em: https://indicadores.ufs.br/uploads/page_attach/path/12040/UFS_em_Numeros_2021.pdf. Acesso em: 28 de junho de 2022.

VALLETTA, Débora Vaga. **A convergência entre a ubiquidade na educação e a gênese instrumental:** a instrumentação e instrumentalização ubíqua. 2020. 294 f. Tese (Doutorado em Informática na Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

VASCONCELOS, Flávia CGC; SILVA, João Roberto Ratis Tenório da. A vivência na residência pedagógica em química: aspectos formativos e reflexões para o desenvolvimento da prática docente. **Formação Docente–Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 12, n. 25, p. 219-234, 2020.

VIDAL, Diana Gonçalves; RABELO, Rafaela Silva. A criação de Institutos de Educação no Brasil como parte de uma história conectada da formação de professores. **Cadernos de História da educação**, v. 18, n. 1, p. 208-220, 2019.

VIEIRA, Bruna Herrera; VASCONCELOS, Gisele Rillo; ENGERS, Patricia Becker; COPETTI, Jaqueline. Percepções de professoras unidocentes sobre a Educação Física e as intervenções do Programa de Residência Pedagógica. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 3, 2020.

VINICIUS, Pedro França; ROCHA, Juliana Costa; SARAIVA, Luiz Arthur. Tensões e possibilidades acerca da formação inicial de professores no Brasil: a formação do professor de geografia. **Revista Ensino de Geografia (RECIFE)**, v. 1, n. 3. 2018

APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezada participante, convidamos a participar da pesquisa **“Impactos do Programa de Residência Pedagógica na formação inicial docente em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Sergipe”**, desenvolvida por Cíntia de Cássia Marcolan, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), da Universidade Federal de Sergipe (UFS), sob orientação da Prof^a Dra. Aline Lima de Oliveira Nepomuceno.

O objetivo da pesquisa é elucidar as contribuições e limitações do Programa de Residência Pedagógica (PRP) relacionando a formação inicial aos saberes docentes para o campo das Ciências Biológicas da Universidade Federal de Sergipe.

Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos e deveres como participante. Serão assinadas duas vias deste documento caso concorde com a participação, uma das vias ficará com a pesquisadora e a outra com a participante. É necessário realizar a rubrica em todas as páginas do documento. Se houver dúvidas antes, durante ou mesmo depois de confirmá-lo, a senhora poderá esclarecê-las com a pesquisadora através dos contatos localizados no final deste documento. Caso não queira participar ou deseje retirar sua autorização, a qualquer momento, não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo.

Participando do estudo, a senhora está sendo convidada a participar de uma entrevista realizada através da plataforma *Google Meet*, o qual será gravada caso autorize a gravação, e somente a pesquisadora responsável terá acesso, para fins de transcrição e consulta durante o desenvolvimento da pesquisa. Para o consentimento da gravação é necessário assinar o Termo de Autorização de Uso de Imagens e ou Depoimentos enviado junto a esse TCLE. A sua participação na pesquisa foi solicitada devido a sua atuação como docente orientadora do núcleo de Ciências Biológicas na primeira edição do PRP. O objetivo da entrevista é de verificar as demandas no Programa de Residência Pedagógica que relacionem o viés da práxis na formação inicial no curso de Ciências Biológicas

As informações obtidas nesta pesquisa serão utilizadas somente conforme os objetivos propostos pela mesma (Resolução CNS 510 de 2016, Artigo 9º, Inciso V; Artigo 17, Inciso IV).

Os resultados desta pesquisa serão divulgados, em formato acessível aos participantes e população que foi pesquisada (Resolução CNS no 510 de 2016, Artigo 3º, Inciso IV). Sendo uma forma de retorno aos participantes da pesquisa o aconselhamento e orientações visando benefícios diretos as mesmas sem prejuízo do retorno à sociedade em geral.

-BENEFÍCIOS: Esta pesquisa não fornece benefícios diretos aos participantes. Os benefícios serão aos estudos referentes a formação inicial docente, as políticas públicas e sobre o Programa de Residência Pedagógica.

-DESCONFORTO E RISCOS: Com o objetivo de minimizar os desconfortos e os riscos a curto e longo prazo, a Senhora não deve participar deste estudo se: Não estiver confortável com o tema trabalhado; Acreditar que sua participação pode levar a conflitos de qualquer natureza, mesmo sabendo do caráter confidencial de sua participação; sentir desconforto, constrangimento, ou aborrecimento em realizar entrevistas

-SIGILO E PRIVACIDADE: A senhora tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo, seu nome não será citado.

-RESSARCIMENTO: Os riscos apresentados na pesquisa serão mínimos, conforme explicitados acima, porém em caso de algum problema relacionado com a pesquisa, a Senhora terá direito à assistência gratuita que será prestada. Como se trata de uma pesquisa em meio eletrônico, a participante não terá nenhuma despesa advinda da sua participação na pesquisa. Entretanto, caso alguma despesa extraordinária associada à pesquisa venha a ocorrer, a Senhora será ressarcida nos termos da lei, sendo garantida indenização em casos de danos comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa (Código Civil, Lei 10.406/2002, Artigos 927 a 954 e Resolução CNS no 510 de 2016, Artigo 19).

Em caso de dúvidas sobre o estudo, a senhora poderá entrar em contato com a pesquisadora através dos contatos abaixo:

• Cíntia de Cássia Marcolan; telefone²⁰; e-mail: cintia_marcolan@yahoo.com.br, endereço²¹

²⁰ Informação omitida na dissertação, porém presente no TCLE

²¹ Informação omitida na dissertação, porém presente no TCLE

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação no estudo, a Senhora poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), cuja função consiste em “defender os interesses do sujeito da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos”, localizado à Rua Cláudio Batista s/no Bairro: Sanatório – Aracaju CEP: 49.060-110 – SE Contato por e-mail: cep@academico.ufs.br. Telefone e horários para contato: (79) 3194-7208 – Segunda a Sexta-feira das 07 às 12h.

Desde já agradecemos!

Pesquisador

Declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Nome da participante: _____

Local: _____ Data: _____

(Assinatura da participante da pesquisa)

APÊNDICE B - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS

Eu _____, CPF _____, RG _____, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade de meu depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, a pesquisadora Cíntia de Cássia Marcolan, orientada pela Prof^a. Dra. Aline Lima de Oliveira Nepomuceno, responsáveis pela pesquisa intitulada **“Impactos do Programa de Residência Pedagógica na formação inicial docente em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Sergipe”** a colher meu depoimento, através de gravação de uma entrevista via Google Meet, sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização desta gravação para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados. Sendo garantido a anonimidade da participante.

_____, ____ de _____ de 202__

Pesquisador responsável pela pesquisa

Participante da pesquisa

APÊNDICE C - ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA REALIZADA COM AS DOCENTES ORIENTADORAS DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

ROTEIRO ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA REALIZADA COM AS COORDENADORAS DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

As perguntas realizadas são referentes a primeira edição do Programa de Residência Pedagógica, realizada no interstício de 2018 a 2020.

1. Um dos objetivos do Projeto Institucional de Biologia do PRP da UFS, primeira edição, vigente de 2018 a 2020, é o de “instrumentalizar os residentes da educação a distância e presencial a selecionar, analisar, construir, utilizar e avaliar recursos didáticos que poderão ser utilizados nas aulas de ciências e biologia”, dito isso, a seu ver, você considera que esse objetivo foi alcançado?
 - a. Se sim, descreva o que foi realizado para alcançar o objetivo?
 - b. Se não, para você, o que impediu a realização do objetivo?
2. Quais atividades foram realizadas durante o programa para o preparo e qualificação dos residentes para a realização das atividades propostas pelo e para o PRP?
3. Outro objetivo do Projeto Institucional de Biologia da UFS é o de “estimular a elaboração de registros do processo a fim de produzir conhecimento científico, por meio de relato de experiências, participação em eventos científicos, produção de artigos e capítulos de livros, além de difusão destes conhecimentos nas instituições envolvidas”, desta forma, você considera que houve esse estímulo?
 - a. Se sim, de que forma aconteceu?
 - b. Se não, o que impediu a concretização do objetivo?
4. Os residentes de seu núcleo participaram de eventos de divulgação científica?
 - a. Se sim, você se lembra de quais? Como foi a adesão dos residentes na participação dos eventos (Muitos residentes participaram dos eventos)?
 - b. Se não, *houve o incentivo para a participação dos residentes?* Caso sim, para você, o que motivou a não participação dos residentes?
5. Houve a produção de relatos de experiências, artigos e/ou capítulos de livros pelos residentes do seu núcleo? (Caso responda somente sim, perguntar quais foram produzidos e se, se lembra onde foram publicados?)
6. Houve eventos na UFS para a divulgação científica produzidos durante o PRP? Quais eventos foram esses? Quem foi o responsável pela organização dos eventos (Coordenador institucional, docentes

orientadores do núcleo, residentes, preceptores)? Para quem foi destinado os eventos? Com que frequência os eventos aconteceram?

7. Na escola-campo, houve eventos para a divulgação científica produzidos durante o PRP? Quem foi o responsável pela organização dos eventos (Coordenador institucional, docentes orientadores do núcleo, residentes, preceptores)? Com que frequência os eventos aconteceram?

8. A Práxis Pedagógica esteve presente nas atividades dos residentes?

- a. Se sim, como ela esteve presente?
- b. Se não, o que desencadeou essa ausência?

APÊNDICE D - ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA REALIZADA COM OS PROFESSORES PRECEPTORES DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

ROTEIRO ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA REALIZADA COM OS PROFESSORES PRECEPTORES DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

As perguntas realizadas são referentes a primeira edição do Programa de Residência Pedagógica, realizada no interstício de 2018 a 2020.

1. Quais atividades foram realizadas durante o programa para o preparo e qualificação dos residentes para a realização das atividades propostas pelo e para o PRP? Ao seu ver, essas atividades foram suficientes (para o preparo dos residentes)?
2. Como você descreve as atividades dos residentes que constituíram seu núcleo no PRP?
3. Quais recursos didáticos, os residentes que você acompanhou, utilizaram durante as aulas de ciências e/ou biologia?
4. Como foi o processo de inclusão dos recursos didáticos na aula?
5. Comente sobre como foram utilizados os recursos didáticos durante as aulas.
6. Sobre as perguntas referentes à produção científica. Após as respostas das docentes orientadoras, irei fazer o ajuste nas questões abaixo
7. Os residentes de seu núcleo participaram de eventos de divulgação científica, publicando e apresentando trabalhos referentes ao PRP. Dito isso, houve eventos na escola-campo para a divulgação desses conhecimentos científicos produzidos durante o PRP? Com que frequência aconteceram esses eventos?
8. Você participou dos eventos de divulgação científica que aconteceram na UFS ou em outras instituições?
 - a. Se sim, de quais eventos você se lembra? Como foi essa participação?
 - b. Se não, houve o convite para a participação dos eventos? O que o levou a não participar?
9. A Práxis Pedagógica esteve presente nas atividades dos residentes?
 - a. Se sim, como ela esteve presente?
 - b. Se não, o que desencadeou essa ausência?

APÊNDICE E – PARECER DE APROVAÇÃO DA PESQUISA PELO COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: AS INFLUÊNCIAS DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

Pesquisador: Cíntia de Cássia Marcolan

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 52739021.3.0000.5546

Instituição Proponente: Programa de Pós-Graduação em Educação da UFS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.146.931

Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos “Apresentação do Projeto”, “Objetivo da Pesquisa” e “Avaliação dos Riscos e Benefícios” foram retiradas do arquivo “Informações Básicas da Pesquisa” (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1829259.pdf) e do “Projeto Detalhado / Brochura Investigador” (Projeto_detalhado.docx), postados em 19/11/2021.

Introdução:

As Políticas Educacionais no Brasil vem sofrendo diversas mudanças ao longo dos anos, imbricadas com o desenvolvimento do país, a industrialização, o crescimento populacional e da desigualdade social, além das mudanças de governo, essa é uma questão que preocupa os pesquisadores da área da educação. Visto que é importante refletir sobre os contextos em que as mudanças e ações na área da educação estão sendo implementadas, visando uma real melhoria na qualidade do ensino e aprendizagem no país. Portanto, é imprescindível pensar na formação de professores além dos interlocutores atrelados à formação e atuação dos futuros docentes, interligando-a com as políticas de formação existentes. Atualmente no Brasil, está vigente a Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, instituída pelo Decreto no 8752, de 9 de maio de 2016, com o propósito de dispor os princípios e objetivos da formação docente no país, e de organizar programas e ações em parceria com os sistemas de ensino, de acordo com o Plano

Endereço: Rua Cláudio Batista s/nº

Bairro: Sanatório

UF: SE

Município: ARACAJU

CEP: 49.060-110

Telefone: (79)3194-7208

E-mail: cep@academico.ufs.br



Continuação do Parecer: 5.146.931

Nacional de Educação (PNE) e com os planos dos Estados, Municípios e do Distrito Federal (BRASIL, 2016). O Programa de Residência Pedagógica (PRP) foi implementado em 2018 e compõe a Política Nacional de Formação de Professores. É fomentado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e visa qualificar os cursos de formação docente a partir da imersão de licenciandos com 50% do curso concluído, ou que estejam cursando a partir do 5º período, em escolas de Educação Básica (CAPES, 2018a). A primeira edição do programa, vigente de 2018 a 2020, teve duração de 18 meses e carga horária total de 440 horas de atividades, distribuídas em 60 horas de ambientação na escola-campo; 320 horas destinadas a imersão, sendo 100 horas de regência, incluindo planejamento e execução de pelo menos uma intervenção pedagógica e 60 horas destinadas à elaboração de relatório final, avaliação e socialização de atividade (CAPES, 2018a). Em 2018, o programa envolveu 238 Instituições de Ensino Superior (IES), contemplando 43.587 bolsas, dessas 37.121 eram licenciandos de todo o Brasil (CAPES, 2019). Somente na Universidade Federal de Sergipe (UFS), cerca de 675 pessoas participaram do programa, distribuídos em 42 escolas, 9 cidades e 23 núcleos (UFS, 2019b). Atualmente o PRP está em sua segunda edição, no qual foram realizadas alterações em sua estrutura, como a carga horária total atualizada para 414 horas, e a distribuição dessas horas no programa (CAPES, 2020). Essa pesquisa foi elaborada com o propósito de investigar quais as contribuições e limitações do Programa de Residência Pedagógica que articula a formação inicial aos saberes docentes de professores de Ciências Biológicas, na Universidade Federal de Sergipe. Visto que o programa apresenta em seus objetivos a indução a reformulação do Estágio Supervisionado nos cursos de licenciatura, sendo mencionada na versão preliminar da Base Nacional Comum de Formação de Professores da Educação Básica, sobre a possibilidade da substituição do Estágio Supervisionado pela Residência Pedagógica. Outrossim, o PRP apresenta uma distribuição ampla no país, sendo o primeiro programa nesse modelo a ser realizado em diversas localidades do Brasil, devido a esse ser constituinte das Políticas Públicas de Formação Docente vigentes nacionalmente, com bolsas destinadas aos diversos participantes do programa. Diante do exposto, o objetivo geral desta pesquisa é elucidar as contribuições e limitações do Programa de Residência Pedagógica relacionando a formação inicial aos saberes docentes para o campo das Ciências Biológicas da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Como objetivos específicos deliniam-se: - Identificar o contexto sócio-histórico do qual emergem as necessidades e os elementos para a criação do Programa de Residência Pedagógica; - Verificar as demandas no Programa de Residência Pedagógica que relacionem o viés da práxis na formação inicial no curso de Ciências Biológicas; e,- Analisar as

Endereço: Rua Cláudio Batista s/nº

Bairro: Sanatório

UF: SE

Telefone: (79)3194-7208

Município: ARACAJU

CEP: 49.060-110

E-mail: cep@academico.ufs.br



Continuação do Parecer: 5.146.931

atividades desenvolvidas para a construção dos saberes docentes na formação inicial a partir do Programa de Residência Pedagógica no curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Sergipe. Desta forma, cabe destacar que o interesse em investigar o tema, surgiu a partir da participação da pesquisadora no PRP ainda em sua graduação, como licencianda residente de Ciências Biológicas. Sendo tema de sua monografia, o qual investigava as percepções dos residentes perante o programa em sua formação inicial. A partir desse momento, o desejo em continuar as investigações sobre o referido programa surgiu, nos trazendo até essa dissertação. Portanto, visamos contribuir com as pesquisas sobre as Políticas Educacionais e a Formação Inicial Docente, além de trazer dados e reflexões acerca do PRP. Para tanto, esta dissertação está dividida em sete capítulos. Este capítulo inicial consiste na Introdução, no qual é apresentada a pesquisa, desde sua motivação, justificativa e dados para a compreensão de sua relevância, e o percurso metodológico percorrido. O segundo capítulo é dedicado a narrar e discutir a formação inicial docente no Brasil, com alguns recortes da história, perpassando por acontecimentos desde o primeiro ensaio sobre a formação docente, os programas de iniciação à docência (Programa de Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e PRP), até a homologação da Base Nacional Comum de Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Os saberes docentes também serão abordados neste capítulo, com evidência aos saberes referentes ao campo experiencial, científico-específico, pedagógico-didático e político. O Programa de Residência Pedagógica, objeto de estudo dessa pesquisa, é enfatizado no terceiro capítulo. Inicialmente é apresentado o histórico envolvendo o programa, abrangendo as diversas versões de residência pedagógica planejadas e implementadas no Brasil. Em seguida é apresentado o PRP implementado na Universidade Federal de Sergipe, trazendo dados da primeira versão do programa. Para encerrar o capítulo, é dissertado um estado da arte relatando sobre as pesquisas envolvendo o PRP fomentado pela CAPES, no interstício de 2018 a 2020. A análise dos dados será abordada no capítulo quatro. A partir da Análise Textual Discursiva serão investigados os dados obtidos, os quais serão aferidos com as categorias utilizadas por Abreu (2019) em sua pesquisa investigando os saberes docentes propiciados pelo espaço criado pelo PIBID na formação de matemática. As categorias de saberes docentes são dos campos: experienciais, científicos-específicos, pedagógicos-didáticos e políticos. Os três capítulos finais são dedicados consecutivamente as referências utilizadas nesta pesquisa; aos apêndices, no qual é possível encontrar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, e o roteiro da entrevista semiestruturada realizada com as coordenadoras do PRP; e por fim, como anexo, o edital retificado do PRP, lançado pela CAPES em 2018 (Edital CAPES no06/2018)

Endereço: Rua Cláudio Batista s/nº

Bairro: Sanatório

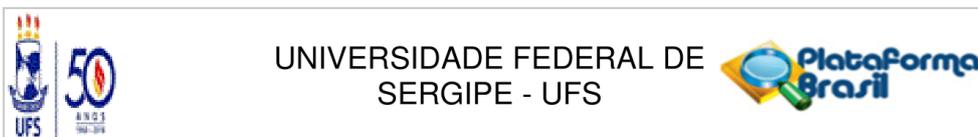
UF: SE

Telefone: (79)3194-7208

Município: ARACAJU

CEP: 49.060-110

E-mail: cep@academico.ufs.br



Continuação do Parecer: 5.146.931

Hipótese:

Acredita-se que o Programa de Residência Pedagógica contribui na construção dos saberes docentes, principalmente referente aos campos experiencial, científico-específico, pedagógico-didático e político.

Metodologia Proposta:

Esta pesquisa trata-se de um estudo qualitativo que é rico em pormenores descritivos, no qual, buscamos investigar os fenômenos em toda sua complexidade, privilegiando a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação. Sendo possível contextualizar o fenômeno analisado, a problemática levantada ou ainda a ocorrência de acontecimentos. A abordagem qualitativa realiza uma aproximação entre sujeito e objeto, visto que ambos são da mesma natureza, dando significado aos dados obtidos (BICUDO, 2014; BOGDAN; BIKLEN, 1994; MINAYO; SANCHES, 1993) A postura utilizada foi a dialética. Pois compreende que os fatos sociais não podem ser entendidos isoladamente, ou desvinculados das influências, sejam elas políticas, econômicas, culturais, ou de outros tipos. Somente considerando as influências é possível ter uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade. (GIL, 2008) Esta pesquisa é descritiva, Gil (2008, p. 28) assinala que estas “[...] têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis”. Indo ao encontro aos objetivos delimitados para investigar quais as contribuições e limitações do PRP que articula a formação inicial aos saberes docentes de professores de Ciências Biológicas, na Universidade Federal de Sergipe Para tanto, este estudo seguirá as seguintes etapas: inicialmente será realizada uma pesquisa bibliográfica — a partir de fontes que utilizam dados já analisados, como livros e artigos científicos —, e documental — a partir de fontes que não receberam tratamento analítico, como os documentos oficiais (GIL, 2008) —, objetivando identificar o contexto sócio-histórico do qual emergem as necessidades e os elementos para a criação do Programa de Residência Pedagógica. A combinação das duas fontes de pesquisa, possibilitará uma compreensão contextualizada acerca das circunstâncias que levaram a criação do programa, visto que a pesquisa bibliográfica conta com dados já analisados por outros pesquisadores, e ao mesmo tempo, com a pesquisa documental, será possível analisar documentos como o Edital CAPES no. 06/2018 - que institui o PRP, e a Portaria no 2.167 - que institui a BNC-Formação e atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, livre da interpretação de terceiros sobre os objetivos

Endereço: Rua Cláudio Batista s/nº

Bairro: Sanatório

UF: SE

Telefone: (79)3194-7208

Município: ARACAJU

CEP: 49.060-110

E-mail: cep@academico.ufs.br



Continuação do Parecer: 5.146.931

e dados dos documentos investigados. Para verificar as demandas no Programa de Residência Pedagógica que relacionem o viés da práxis na formação inicial no curso de Ciências Biológicas, será realizado entrevistas semiestruturadas com duas professoras da UFS, que atuaram como docentes orientadoras do núcleo de Ciências Biológicas na primeira edição do PRP. A entrevista “é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação.” (GIL, 2008, p. 109). Contudo, o instrumento utilizado consiste em uma entrevista com teor flexível, contendo questões básicas e questões secundárias, que poderão surgir ao decorrer da conversa, possibilitando uma obtenção mais precisa dos dados desejáveis. (BOGDAN; BIKLEN, 1994; COSTA; FONTOURA, 2018). A entrevista será realizada através do site de videochamada Google Meet, o qual será gravado com a autorização do entrevistado e em seguida transcrito. A análise dos dados obtidos será realizado a partir da Análise Textual Discursiva. Por fim, para analisar as atividades desenvolvidas para a construção dos saberes docentes na formação inicial a partir do PRP no curso de Ciências Biológicas da UFS, será utilizado análise documental (GIL, 2008), os dados a serem investigados serão os relatórios finais dos licenciandos residentes de Ciências Biológicas da UFS participantes da primeira edição do programa. Ao final dos 18 meses de duração do programa, os licenciandos precisaram entregar um relatório contendo informações detalhadas sobre sua participação no prog

Crítérios de Inclusão e Exclusão: Não apresentados (participantes da pesquisa estão claramente descritos na metodologia)

Metodologia de Análise de Dados:

A análise dos dados obtidos dar-se-á a partir da Análise Textual Discursiva, que pode ser compreendida como um processo auto-organizado o qual apresenta “[...] a finalidade de produzir novas compreensões sobre os fenômenos e discursos. [...] representando um movimento interpretativo de caráter hermenêutico. (MORAES; GALIAZZI, 2011, p.7)”. Um texto pode apresentar diversas interpretações de leitura, mesmo quando considerado objetivo. As intenções dos autores, os referenciais teóricos dos leitores, os campos semânticos nos quais se inserem, sempre possibilitam múltiplas interpretações. Portanto, a ATD visa a descrição e interpretação de alguns dos sentidos que podem surgir após a leitura de um conjunto de textos (MORAES; GALIAZZI, 2011). Desta forma, inicialmente na ATD é realizado o processo de desconstrução e unitarização, no qual ocorre a investigação minuciosa e aprofundada dos textos a partir da fragmentação e da separação de unidades de análise do fenômeno estudado. O segundo passo é a categorização.

Endereço: Rua Cláudio Batista s/nº	CEP: 49.060-110
Bairro: Sanatório	
UF: SE	Município: ARACAJU
Telefone: (79)3194-7208	E-mail: cep@academico.ufs.br



Continuação do Parecer: 5.146.931

Neste momento, as unidades separadas inicialmente são classificadas e combinadas, formando conjuntos que apresentam elementos próximos, resultando em sistemas de categorias. Em um terceiro momento ocorre a produção do metatexto analítico resultante dos dois processos anteriores, emergidos de uma nova compreensão dos dados revisados. (MORAES; GALIAZZI, 2011).

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Verificar as demandas no Programa de Residência Pedagógica que relacionem o viés da práxis na formação inicial no curso de Ciências Biológicas;

Objetivo Secundário:

Analisar as atividades desenvolvidas para a construção dos saberes docentes na formação inicial a partir do Programa de Residência Pedagógica no curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Sergipe.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Por ser um estudo qualitativo, descritivo e exploratório, os riscos se resumem a perspectivas que podem ser diferentes de outros pesquisadores, ou de não contemplar as interpretações dos sujeitos estudados a fundo.

Benefícios:

Com a investigação dos saberes docentes propiciados pelo Programa de Residência Pedagógica estará contribuindo com os estudos sobre formação inicial docente, destacando o Programa e trazendo resultados acerca do investimento realizado pela Capes a partir do PRP.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Esta pesquisa trata-se de uma investigação qualitativa, descritiva e exploratório visando elucidar as contribuições e limitações do Programa de Residência Pedagógica (PRP) relacionando a formação inicial aos saberes docentes para o campo das Ciências Biológicas da Universidade Federal de Sergipe (UFS). A pesquisadora propõe realizar entrevista semiestruturada, em ambiente virtual (Google Meet), com duas docentes da UFS, participantes da primeira edição do PRP como docentes orientadoras para verificar as demandas no Programa de Residência Pedagógica que relacionem o viés da práxis na formação inicial no

Endereço: Rua Cláudio Batista s/nº

Bairro: Sanatório

UF: SE

Município: ARACAJU

Telefone: (79)3194-7208

CEP: 49.060-110

E-mail: cep@academico.ufs.br



Continuação do Parecer: 5.146.931

curso de Ciências Biológicas; e análise documental dos relatórios finais dos licenciandos residentes participantes da primeira edição do programa do núcleo de Ciências Biológicas da UFS.

Tamanho da Amostra no Brasil: 17

Orçamento: R\$ 4.070,00

Financiamento Próprio

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Termos obrigatórios apresentados conforme Norma Operacional CNS N° 001 de 2013 e as Res. 466/2012 e 510/2016 do CNS/CONEP/MS.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Diante do exposto, o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Sergipe, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS no 466 de 2012 e na Norma Operacional no 001 de 2013 do CNS, manifesta-se pela aprovação do Protocolo de Pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

O CEP informa que de acordo com a Resolução CNS n° 466/12, Diretrizes e normas XI. 1 – A responsabilidade do pesquisador é indelegável e indeclinável e compreende os aspectos éticos e legais e XI. 2 - XI.2 - Cabe ao pesquisador: a) apresentar o protocolo devidamente instruído ao CEP ou à CONEP, aguardando a decisão de aprovação ética, antes de iniciar a pesquisa; b) elaborar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e/ou Termo de Assentimento Livre e Esclarecido, quando necessário; c) desenvolver o projeto conforme delineado; d) elaborar e apresentar os relatórios parciais e final; e) apresentar dados solicitados pelo CEP ou pela CONEP a qualquer momento; f) manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período de 5 anos após o término da pesquisa; g) encaminhar os resultados da pesquisa para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores associados e ao pessoal técnico integrante do projeto; e h) justificar fundamentadamente, perante o CEP ou a CONEP, interrupção do projeto ou a não publicação dos resultados.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_1829259.pdf	19/11/2021 13:19:00		Aceito

Endereço: Rua Cláudio Batista s/nº

Bairro: Sanatório

CEP: 49.060-110

UF: SE

Município: ARACAJU

Telefone: (79)3194-7208

E-mail: cep@academico.ufs.br



Continuação do Parecer: 5.146.931

Outros	CARTA_RESPOSTA_AS_PENDENCIA S CEP_UFS.pdf	19/11/2021 13:18:06	Cíntia de Cássia Marcolan	Aceito
Outros	Roteiro_Entrevista.docx	19/11/2021 13:12:18	Cíntia de Cássia Marcolan	Aceito
Outros	Convite_participacao_pesquisa.docx	19/11/2021 13:11:50	Cíntia de Cássia Marcolan	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_consentimento_livre_e_esclarecido.pdf	19/11/2021 12:27:42	Cíntia de Cássia Marcolan	Aceito
Outros	TERMO_DE_AUTORIZACAO_DE_USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS.pdf	19/11/2021 12:27:24	Cíntia de Cássia Marcolan	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_detalhado.docx	19/11/2021 12:24:12	Cíntia de Cássia Marcolan	Aceito
Cronograma	Cronograma.docx	19/11/2021 12:23:46	Cíntia de Cássia Marcolan	Aceito
Outros	Termo_de_Anuencia_e_infraestrutura.pdf	21/10/2021 13:11:46	Cíntia de Cássia Marcolan	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto_ok.pdf	18/10/2021 10:38:02	Cíntia de Cássia Marcolan	Aceito
Outros	CARTA_ENCAMINHAMENTO_PESQUISADOR_AO_CEP.pdf	16/10/2021 22:35:03	Cíntia de Cássia Marcolan	Aceito
Outros	declaracao_de_que_a_coleta_de_dados ainda nao foi iniciada.pdf	16/10/2021 22:34:48	Cíntia de Cássia Marcolan	Aceito
Orçamento	Orcamento.docx	16/10/2021 21:56:31	Cíntia de Cássia Marcolan	Aceito
Outros	Termo_de_compromisso_e_confidencialidade.pdf	16/10/2021 21:54:13	Cíntia de Cássia Marcolan	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

ARACAJU, 06 de Dezembro de 2021

Assinado por:
FRANCISCO DE ASSIS PEREIRA
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Cláudio Batista s/nº

Bairro: Sanatório

UF: SE

Telefone: (79)3194-7208

Município: ARACAJU

CEP: 49.060-110

E-mail: cep@academico.ufs.br

ANEXOS

ANEXO A - EDITAL CAPES Nº06/2018 – 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.



10.20 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.

10.30 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>lato sensu</i> para professores da educação básica (Período de 20 horas ministrado ou disciplina ministrada em curso de especialização)	0,3	6		
	Orientação de dissertação de mestrado (Orientação em andamento ou concluída)	0,4	4		
	Orientação de monografia de especialização (Orientação em andamento ou concluída)	0,2	2		
Total atuação na formação continuada e na pós-graduação			19		
Atuação em programas/projetos de formação de professores	Atuação em programa/projeto de formação de professores (Período de 12 meses)	1	10		
Total atuação em programas/projetos			10		
Produção na área de formação de professores	Publicação de artigo em periódico científico Qualis A, B ou C (contagem por artigo publicado)	0,6	6		
	Publicação de livro (Contagem por livro publicado com ISBN)	0,4	2		
	Publicação de capítulo de livro (Contagem por capítulo publicado em livro com ISBN)	0,2	2		
Total produção na área			10		
Maior titulação (Será pontuada somente a maior titulação obtida)	Doutorado	8	8		
	Mestrado	4	4		



PONTUAÇÃO MÁXIMA DO INDICADOR	100	
--------------------------------------	------------	--

Indicador 5: experiência quanto à participação em programas do MEC de inovação e modernização das licenciaturas, desenvolvidos em articulação com as redes de ensino

ITEM AVALIADO	PROGRAMAS	PONTUAÇÃO		FORMA DE AFERIR
		SIM	NÃO	
a) IES participou ou participa de programas de formação de professores da Capes?	Life	5	0	Informado no SiCapes e verificado nas bases de dados da Capes
	Pibid	30	0	
	Parfor	20	0	
	Prodocência	10	0	
	Pnaic	20	0	
	Mestrados profissionais em rede para professores da educação básica	10	0	
	Outros	5	0	
	PONTUAÇÃO MÁXIMA DO INDICADOR	100	0	



ANEXO II
TABELA DE DISTRIBUIÇÃO DE COTAS DE BOLSAS NA MODALIDADE DE RESIDENTE POR REGIÃO/UF

A distribuição das cotas de bolsa foi definida tendo como referência a quantidade de cotas de bolsas na modalidade de iniciação à docência do Pibid concedidas por UF. O total de cotas por Unidade Federativa foi estabelecido visando preservar os quantitativos existentes em cada UF e utilizando as cotas sobressalentes para promover a equidade regional na distribuição das bolsas de residente.

REGIÃO	UNIDADE DA FEDERAÇÃO	QUANTIDADE DE COTAS DE BOLSAS NA MODALIDADE DE RESIDENTE
Centro-Oeste	Distrito Federal	345
	Goiás	1.820
	Mato Grosso	1.171
	Mato Grosso do Sul	1.509
TOTAL CENTRO-OESTE		4.845
Nordeste	Alagoas	959
	Bahia	3.654
	Ceará	2.059
	Maranhão	928
	Paraíba	991
	Pernambuco	1.872
	Piauí	1.943
	Rio Grande do Norte	1.335
Sergipe	858	
TOTAL NORDESTE		14.599
Norte	Acre	619
	Amapá	152
	Amazonas	1.703
	Pará	1.071
	Rondônia	417
	Roraima	592
	Tocantins	584
TOTAL NORTE		5.138
Sudeste	Espírito Santo	728
	Minas Gerais	4.792
	Rio de Janeiro	1.840
	São Paulo	4.379
TOTAL SUDESTE		11.739
Sul	Paraná	3.211
	Rio Grande do Sul	3.494
	Santa Catarina	1.974
TOTAL SUL		8.679
TOTAL GERAL		45.000



ANEXO III

REFERENCIAIS PARA A ELABORAÇÃO DO PROJETO INSTITUCIONAL DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

O Programa de Residência Pedagógica é uma ação implementada pela Capes para atender aos objetivos da Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica do Ministério da Educação. Visa fomentar projetos inovadores que estimulem a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica. Nesse sentido, o referencial aqui apresentado visa orientar as IES na elaboração do Projeto Institucional de Residência Pedagógica no âmbito do presente edital.

1.O Programa de Residência Pedagógica

1.1 O Programa de Residência Pedagógica visa aperfeiçoar o estágio curricular supervisionado nos cursos de licenciatura, por meio do fomento a projetos organizados com as seguintes concepções e diretrizes:

- a) Ser elaborado e acompanhado de forma coletiva, com a contribuição de equipes docentes de diferentes cursos de licenciatura das IES;
- b) Ser elaborado e organizado com base em estudo prévio e à posteriori sobre as expectativas e necessidades das redes de ensino, tanto do ponto de vista dos dirigentes quanto dos profissionais do magistério, visando aproximar interesses, metodologias, didáticas e apoio técnico-profissional no desenvolvimento do Projeto Institucional;
- c) Organizar a residência pedagógica como projeto piloto de experimentação planejado, testado e desenvolvido em articulação e com o apoio técnico e profissional das redes de ensino e avaliado coletivamente por todos os participantes do Projeto Institucional;
- d) Ser avaliado coletivamente, devendo o resultado ser utilizado para aperfeiçoar o estágio curricular supervisionado da IES e, se possível, a prática docente nas escolas-campo.

2.O Projeto Institucional de Residência Pedagógica

2.1O Projeto Institucional de Residência Pedagógica terá duração de 18 meses, distribuídos da seguinte forma:

- a) 2 meses para o curso de formação de preceptores e preparação dos alunos para o início das atividades da residência pedagógica;
- b) 4 meses de orientação conjunta (docente orientador/preceptor) com ambientação do residente na escola e elaboração do Plano de Atividade do residente, devendo o residente cumprir o mínimo de 60 horas na escola-campo;
- c) 10 meses para a realização de 320 horas de imersão na escola, sendo no mínimo 100 horas destinadas à regência de classe, que incluirá o planejamento e execução de pelo menos uma intervenção pedagógica específica, da gestão da sala de aula, planejamento e execução de atividades, planos de aulas, sequências didáticas, projetos de ensino e atividades de avaliação da aprendizagem dos alunos; e



d) 2 meses para a elaboração do relatório final, avaliação e socialização dos resultados.

2.1.1 Com a finalidade de orientar a elaboração do cronograma institucional do Projeto

SUGESTÃO DE CRONOGRAMA																	Total	
2018					2019										2020			
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.