

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

BEATRIZ MARTINS DOS SANTOS PRADO

**PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA/CAPES:
FORMAÇÃO DIFERENCIADA DE PROFESSORES EM CURSOS DE
PEDAGOGIA?**

SANTOS

2020

BEATRIZ MARTINS DOS SANTOS PRADO

**PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA/CAPES:
FORMAÇÃO DIFERENCIADA DE PROFESSORES EM CURSOS DE
PEDAGOGIA?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Santos como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.
Linha de Pesquisa: Formação e Profissionalização Docente

Orientadora: Profa. Dra. Marineide de Oliveira Gomes

SANTOS

2020

[Dados Internacionais de Catalogação]
Departamento de Bibliotecas da Universidade Católica de Santos

P896p Prado, Beatriz Martins dos Santos
Programa de Residência Pedagógica/Capes: formação
diferenciada de professores em cursos de Pedagogia?
/ Beatriz Martins dos Santos Prado; orientadora Marineide
de Oliveira Gomes. -- 2020.
312 f.; 30 cm

Dissertação (mestrado) - Universidade Católica de
Santos, Santos, 2020

1. Professores - Formação. 2. Programas de estágios.
3. Educação I.Gomes, Marineide de Oliveira. II. Título.

CDU: Ed. 1997 -- 37(043.3)

Viviane Santos da Silva - CRB 8/6746

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Marineide de Oliveira Gomes
Universidade Católica de Santos
(Orientadora- Membro nato)

Prof. Dra. Selma Garrido Pimenta
Universidade Católica de Santos e FE-USP
(Membro titular interno)

Prof. Dra. Kalline Pereira Aroeira
Universidade Federal do Espírito Santo
(Membro titular externo)

Prof. Dra. Maria De Fátima Barbosa Abdalla
Universidade Católica de Santos
(Membro suplente interno)

Prof. Dra. Celia Maria Benedicto Giglio
Universidade Federal de São Paulo – campus Guarulhos
(Membro suplente externo)

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a minha querida orientadora Prof^a Marineide de O. Gomes, que acompanhou meus primeiros passos, desde a pesquisa na graduação em Pedagogia até chegar aqui, no Mestrado em Educação na Universidade Católica de Santos, o que foi essencial na minha formação como docente. Carrego um pedaço de você dentro de mim!

Aos meus companheiros do Grupo de Pesquisa “Observatório de Profissionais da Educação: Políticas e Pesquisa-Formação”, que, em diversos momentos, abdicaram do seu tempo para auxiliar no processo dessa pesquisa.

À minha família, meus amigos e meu noivo Gabriel, que sempre me incentivaram a ir atrás dos meus sonhos e objetivos, sendo suporte e fornecendo o ombro para apoio em muitos momentos, ao longo desta caminhada.

Aos membros da Banca do Exame de Defesa - que tão gentilmente aceitaram participar e colaborar com o processo da pesquisa, pois suas referências foram imprescindíveis para a minha pesquisa.

Acima de tudo, agradeço a Deus, que sempre foi a fortaleza que iluminou toda minha trajetória. Nunca me deixes esquecer, que tudo que tenho, tudo que sou e o que vier a ser, vem de Ti Senhor!

RESUMO

A presente pesquisa busca identificar o diferencial formativo e as contribuições do Programa de Residência Pedagógica (PRP/Capes), como ação de imersão em campo e de aprendizagem profissional dos estudantes residentes do curso de Licenciatura em Pedagogia em uma Instituição de Ensino Superior (IES) privada e na formação contínua de professores preceptores na escola-campo pública (ambas instituições localizadas na região da Baixada Santista/SP), por meio de observação com registros escritos em Diários de Campo na escola-campo e nas IES e análise dos documentos norteadores do PRP da Capes (Editais e Portarias) e da IES (Projeto Institucional e Subprojeto de Pedagogia). Analisamos tais registros e documentos na intenção de compreender os contextos de influências, de produção do texto e de práticas (BALL, 2011) do referido programa. A partir dessa análise, compreendemos o PRP/Capes como uma forma de estágio curricular não obrigatório, que possui limites quanto a não universalização do programa para todos e seu alinhamento à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Constatamos que tal programa, fruto da Política Nacional de Formação de Professores, não faz menção a experiências existentes no país de Residência Pedagógica, embora nelas se referencie e reflita a realidade das Políticas Públicas Educacionais, ora com avanços, ora com retrocessos, e expresse os campos em disputa na Formação de Professores no país: as dimensões do público e do privado e a dicotomia: racionalidade técnica x formação reflexiva. Intencionamos, com os resultados da pesquisa, contribuir para a melhoria da qualidade da formação de professores polivalentes em cursos de Pedagogia no que se refere à aprendizagem profissional da docência, às relações entre IES e escola pública, ao estágio curricular supervisionado e à unidade teoria e prática nesses cursos.

Palavras-chave: Formação de Professores Polivalentes; Cursos de Pedagogia; Estágio Supervisionado; Unidade teoria-prática; Residência Pedagógica.

ABSTRACT

The present research seeks to identify the formative differential and the contributions of the Pedagogical Residency Program (PRP/Capes), as an action of immersion in the field and professional learning of students-residents of the Degree in Pedagogy in a Higher Education Institution (HEI) private and in the continuous formation of teacher-preceptors in the public school-field (both institutions located in the Baixada Santista region/SP), through observation with written records in Field Diaries in the school-field and in HEIs and analysis of documents guiding the PRP/Capes (Public Notices and Ordinances) and HEI (Institutional Project and Pedagogy Subproject). We analyzed such records and documents with the intention of understanding the contexts of influences, text production and practices (BALL, 2011) of the referred program. From this analysis, we understand the PRP/Capes as a form of non-mandatory curricular internship, which has limits regarding the non-universalization of the program for all and its alignment with the Base National Common Curricular (BNCC). We note that this program, as a result of the National Teacher Training Policy, makes no mention of the existing experiences in the country of Pedagogical Residence, although it refers to them and reflects the reality of Public Educational Policies, sometimes with advances and sometimes with setbacks, and expresses the fields in dispute in Teacher Education in the country: the dimensions of public and private and the dichotomy: technical rationality x reflective training. We intend, with the results of the research, to contribute to the improvement of the quality of the training of multipurpose teachers in Pedagogy courses with regard to the professional learning of teaching, the relations between HEI and the public school, the supervised curricular internship and the theory- practice in these courses.

Keywords: Formation of Polyvalent Teachers; Pedagogy courses; Supervised internship; Theory-practice unit; Pedagogical Residence.

LISTA DE SIGLAS

AEIF	Anos Iniciais do Ensino Fundamental
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
EI	Educação Infantil
FMI	Fundo Monetário Internacional
IES	Instituição de Ensino Superior
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
PRP	Programa de Residência Pedagógica
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PI	Projeto Institucional
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Sujeitos da IES “Atitudes de Amor” participantes do PRP/Capes	79
Quadro 2 - Sujeitos da escola-campo "Coração do Amor" participantes do PRP/Capes	79
Quadro 3 - Escolha do nome “Coração do Amor” para escola-campo	80
Quadro 4 - Escolha do nome “Atitudes de Amor” para IES	82
Quadro 5 - Roteiro de Observação (Escola-Campo "Coração do Amor")	88
Quadro 6 - Roteiro de Observação (Reuniões de Supervisão na IES "Atitudes de Amor")	88
Quadro 7 - Roteiro de Análise Documental	91
Quadro 8 - Temas das Observações na IES "Atitudes de Amor"	95
Quadro 9 - Temas das Observações na Escola-Campo "Coração do Amor"	98
Quadro 10 - Palavras-chave e referenciais teóricos da pesquisa	102
Quadro 11 - Organização das Categorias para Análise	103
Quadro 12 - Análise dos registros dos diários de campo: Principais achados da pesquisa	104
Quadro 13 - Lista de documentos (PRP/Capes)	108
Quadro 14 - Principais achados da análise documental	110
Quadro 15 - Temas verificados nos documentos	117
Quadro 16 - Revisão Bibliográfica: Banco de Teses da Capes. Palavra-Chave: Formação de Professores	215
Quadro 17 - Revisão Bibliográfica: Banco de Teses da Capes. Palavra-Chave: Curso de Pedagogia	217
Quadro 18 - Revisão Bibliográfica: Banco de Teses da Capes. Palavra-Chave: Estágio Supervisionado	218
Quadro 19 - Revisão Bibliográfica: Banco de Teses da Capes. Palavra-Chave: Unidade teoria-prática	220
Quadro 20 - Revisão Bibliográfica: Banco de Teses da Capes. Palavra-Chave: Residência Pedagógica	221
Quadro 21 - Revisão Bibliográfica: Scielo. Palavra-Chave: Formação de Professores	224

Quadro 22 - Revisão Bibliográfica: Scielo. Palavra-Chave: Curso de Pedagogia.....	225
Quadro 23 - Revisão Bibliográfica: Scielo. Palavra-Chave: Estágio Supervisionado.....	226
Quadro 24 - Revisão Bibliográfica: Scielo. Palavra-Chave: Unidade teoria-prática.....	228
Quadro 25 - Revisão Bibliográfica: Scielo. Palavra-Chave: Residência Pedagógica/Residência Educacional	229

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
I. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM CURSOS DE PEDAGOGIA.....	20
1.1. BREVE HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	25
1.2. CURSOS DE PEDAGOGIA.....	34
II. ESTÁGIO SUPERVISIONADO E UNIDADE TEORIA E PRÁTICA: O CASO DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA/CAPES.....	42
2.1. O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EM CURSOS DE PEDAGOGIA.....	45
2.2. A UNIDADE TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	51
2.3. O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA/CAPES: FRUTO DE UMA POLÍTICA PÚBLICA.....	55
2.4. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA.....	61
2.4.1. Revisão bibliográfica: banco de teses da capes	62
2.4.2. Revisão bibliográfica: Scientific Electronic Library Online (SciELO).....	63
2.4.3. Considerações sobre a revisão bibliográfica	64
III. OS CAMINHOS DA PESQUISA.....	74
3.1. CUIDADOS ÉTICOS.....	77
3.2. UNIVERSO E SUJEITOS.....	78
3.2.1 Escola-campo “Coração do Amor”	80
3.2.2 IES “Atitudes de Amor”	82
3.3. PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS.....	84
3.3.1. Observação com registros	87
3.3.2. Análise documental	90

IV. ANÁLISE DOS DADOS: O OLHAR SOBRE UMA REALIDADE DO PRP/CAPES NO CONTEXTO DA REGIÃO DA BAIXADA SANTISTA/SP.....	93
4.1. O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS SOBRE O PRP/CAPES.....	108
4.2. A OBSERVAÇÃO NA IES “ATITUDES DO AMOR”.....	126
4.3. A OBSERVAÇÃO NA ESCOLA CAMPO “CORAÇÃO DO AMOR”.....	129
V. TRIANGULAÇÃO DOS DADOS: O PRP/CAPES ANUNCIADO E O PRP/CAPES VIVIDO.....	133
5.1. CONTEXTO DE INFLUÊNCIAS.....	135
5.2. CONTEXTO DA PRODUÇÃO DE TEXTO.....	138
5.3. CONTEXTO DAS PRÁTICAS.....	139
5.4. CONTEXTO DOS RESULTADOS, EFEITOS E ESTRATÉGIA POLÍTICA.....	142
5.5. PRP/CAPES NA BAIXADA SANTISTA/SP: LIMITES E POSSIBILIDADES.....	143
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	151
REFERÊNCIAS.....	158
ANEXOS.....	170
ANEXO I – EDITAL CAPES Nº 06/2018 RETIFICADO E SUAS ALTERAÇÕES.....	171
ANEXO II – PORTARIA GAB Nº 38/2018.....	187
ANEXO III – PORTARIA GAB Nº 175/2018 (ALTERAÇÃO PORTARIA GAB Nº 45/2018).....	189
ANEXO IV – PROJETO INSTITUCIONAL IES “ATITUDES DE AMOR”.....	204
ANEXO V – SUBPROJETO PEDAGOGIA IES “ATITUDES DE AMOR”.....	210
ANEXO VI – RELATÓRIO FINAL DOS RESIDENTES DA IES “ATITUDES DE AMOR”.....	212
APÊNDICES.....	214
APÊNDICE I – REVISÃO BIBLIOGRÁFICA BANCO DE TESES DA CAPES.....	215

APÊNDICE II – REVISÃO BIBLIOGRÁFICA SCIENTIFIC ELECTRONIC LIBRARY ONLINE (SCIELO).....	224
APÊNDICE III – CARTA DE APRESENTAÇÃO SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO.....	231
APÊNDICE IV – CARTA DE APRESENTAÇÃO IES “ATITUDES DE AMOR”.....	233
APÊNDICE V – CARTA DE APRESENTAÇÃO ESCOLA-CAMPO “CORÇÃO DO AMOR”.....	235
APÊNDICE VI – TCLE COORDENADOR INSTITUCIONAL IES.....	237
APÊNDICE VII – TCLE DOCENTES ORIENTADORES IES.....	239
APÊNDICE VIII – TCLE ESTUDANTE-RESIDENTE IES.....	241
APÊNDICE IX – TCLE PROFESSOR-PRECEPTOR ESCOLA-CAMPO.....	243
APÊNDICE X – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO (ESCOLA-CAMPO “CORÇÃO DO AMOR”).....	245
APÊNDICE XI – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO (REUNIÕES DE SUPERVISÃO IES “ATITUDES DE AMOR”).....	246
APÊNDICE XII – DIÁRIO DE CAMPO IES.....	247
APÊNDICE XIII – DIÁRIO DE CAMPO ESCOLA-CAMPO “CORÇÃO DO AMOR”.....	265
APÊNDICE XIV – ROTEIRO DE ANÁLISE DOCUMENTAL.....	283
APÊNDICE XV – ANÁLISE DOCUMENTAL: EDITAL CAPES Nº 6/2018.....	284
APÊNDICE XVI – ANÁLISE DOCUMENTAL: PORTARIA GAB Nº 38/2018.....	290
APÊNDICE XVII – ANÁLISE DOCUMENTAL: PORTARIA GAB Nº 175/2018.....	293
APÊNDICE XVIII – ANÁLISE DOCUMENTAL: PROJETO INSTITUCIONAL PRP IES “ATITUDES DE AMOR”.....	297
APÊNDICE XIX – ANÁLISE DOCUMENTAL: SUBPROJETO PEDAGOGIA PRP NA IES “ATITUDES DE AMOR”.....	301

APÊNDICE XX – ANÁLISE DOCUMENTAL: RELATÓRIO FINAL DOS RESIDENTES NA IES “ATITUDES DE AMOR”	305
---	-----

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa visa identificar a contribuição do Programa de Residência Pedagógica PRP/Capes na formação profissional dos estudantes dos cursos de Licenciatura em Pedagogia de uma Instituição de Ensino Superior (IES) e na formação contínua dos professores preceptores em escolas-campo, localizadas na região da Baixada Santista/SP.

O conhecimento sobre o PRP/Capes se deu a partir de notícias publicadas nos meios de comunicação (internet e televisão), as quais despertou-nos a curiosidade sobre como seria encaminhado tal Programa com estudantes de Licenciatura em Pedagogia. Investigamos mais sobre o PRP/Capes a partir dos Editais disponibilizados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e soubemos da participação de algumas universidades da região Baixada Santista/SP no programa.

O PRP/Capes contempla os estudantes dos cursos de Licenciatura a partir do terceiro ano de curso, com o intuito de aproximá-los da realidade vivenciada nas escolas, dando prosseguimento ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) que é ofertado no 1º e 2º ano desses cursos. Antes do PRP/Capes, o PIBID atendia os estudantes ao longo de todo o curso de Licenciatura. Esse contato dos estudantes e das Instituições de Ensino Superior (IES), em geral, com as escolas-campo tem como mediador os professores das IES, nomeados como “docentes orientadores”, com o objetivo de inserir os “estudantes residentes”, no contexto educacional de escolas públicas oportunizando ambientes de aprendizagem profissional e também de intervenção em sala de aula, com “professores preceptores” das escolas-campo de educação básica. Para todos os participantes há oferta de Bolsa de Estudos pela Capes.

Tais experiências têm por propósito aprimorar a formação dos estudantes dos cursos de Licenciaturas e colaborar com a formação contínua dos professores que estão atuando nas escolas públicas de educação básica, estreitando os laços entre escola e IES, a partir do Projeto Institucional (PI) e dos subprojetos que são desenvolvidos pelos estudantes residentes com apoio e tutoria dos professores preceptores, pela imersão em escolas de educação básica.

Pretendemos analisar a contribuição do PRP/Capes – como uma possibilidade de estágio curricular não obrigatório – na aprendizagem profissional de estudantes de Licenciatura em Pedagogia de uma IES da região da Baixada Santista/SP e na Formação Contínua dos professores preceptores em uma escola-campo (na condição de coformadores).

A formação profissional dos professores, segundo Nóvoa (1992), constitui-se em três níveis de desenvolvimento: pessoal, profissional e organizacional, que são interrelacionados. Primeiramente, precisamos compreender que o professor também é uma pessoa: com experiências, ideologias, posicionamentos. Com isso, o desenvolvimento pessoal deve ser considerado no processo de formação profissional, as histórias de vida e as experiências pessoais constituem a formação daquele professor.

No desenvolvimento profissional, o professor constrói as dimensões da profissão a partir dos estudos e reflexões sobre suas práticas pedagógicas. Nóvoa (2002) destaca a importância de não haver distinção entre o professor profissional e o professor como pessoa, pois se constituem o mesmo ser e, ao estabelecer relações entre o ser professor e ser pessoal, o professor constrói sua própria identidade docente. A construção da identidade permite que o professor estabeleça maneiras de ser e estar na profissão e é a partir da sua reflexão pessoal/profissional que encaminha sua ação docente.

Assim como o desenvolvimento pessoal e profissional não são distintos na formação profissional docente, o desenvolvimento organizacional é interligado com ambas as dimensões. É na escola, no contexto social, que o professor/pessoa também se forma, deforma e transforma, seu meio e a si próprio. No cotidiano escolar, na troca de experiências e de aprendizagens coletivas, os professores formam-se profissionalmente.

Entendemos que a formação profissional docente precisa se fazer presente na formação em nível superior¹ assim como na formação contínua de professores, pois esses estudantes, desde o início do curso de Pedagogia, constituem sua formação profissional que se encaminhará por toda sua vida como docentes.

¹ Destacamos o curso de Pedagogia como uma formação de professores em nível superior e não apenas como formação inicial, pois entendemos que a formação inicial de professores ocorre desde o primeiro momento que esse sujeito adentra o espaço escolar. Nesse sentido, as experiências vivenciadas como estudante da escola contribuem para sua formação como professor.

Consideramos importante repensar o âmbito profissional nos cursos de licenciatura, pensando a formação de professores como formação profissional (NÓVOA, 2017).

Definimos nossa compreensão sobre a formação profissional docente, pois entendemos que a proposta do PRP/Capes de formação, a partir da aprendizagem profissional na escola-campo e na IES, vai ao encontro do apontado por Nóvoa (2017) – uma aproximação da formação de professores com o contexto da realidade escolar. A construção do profissional docente se constitui a partir das experiências, trocas e aprendizagens do cotidiano – na escola e na IES. Tal proposta de formação de professores em nível superior, pautada na formação profissional docente, considera as experiências do processo formativo na IES e na escola, de indução e iniciação profissional, além da formação contínua.

Utilizamos instrumentos como a observação com registros em Diário de Campo, em uma IES privada e uma escola-campo pública de educação básica participantes do PRP/Capes. Também desenvolvemos análise de documentos norteadores do PRP/Capes, a fim de contemplar os objetivos específicos da pesquisa:

- Verificar as concepções de educação, sujeitos, ensino-aprendizagem e de estágio dos sujeitos da IES e da escola-campo envolvidos com o PRP/Capes.
- Avaliar as implicações do PRP/Capes nas práticas pedagógicas dos professores da IES (formação em nível superior) e dos preceptores pesquisados (formação contínua) desses profissionais e também na escola pesquisada.
- Identificar os limites e as possibilidades do PRP/Capes para reformulações curriculares no curso de Pedagogia na IES (adequação curricular e do estágio curricular supervisionado/obrigatório) e na escola-campo – pelo caráter de indução do Programa.

A pesquisa no âmbito da formação de professores, tanto a inicial como a contínua, é um tema de relevância social, pois colabora na compreensão de um espaço educativo pertinente com a realidade vivenciada na educação brasileira. Uma pesquisa que contemple a observação desse processo de formação de professores, a partir da perspectiva proposta pelo PRP/Capes, considerando o PI da IES, poderá fornecer elementos importantes para a compreensão da qualidade formativa dessa experiência educacional.

Historicamente, a formação de professores teve um viés tecnicista, ao aprender como ensinar, com fórmulas prontas. Entretanto, a partir da compreensão do estudante como sujeito social, que possui conhecimentos prévios, opiniões e autonomia, o papel dos professores na escola se alterou, colocando-o como mediador desse processo, proporcionando aos educandos a serem coautores do processo de ensino-aprendizagem. Nesse contexto, vale retomar a conhecida frase de Freire (1996, p. 21) "(...) educar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção."

Com isso, a formação de professores precisa ser redirecionada a uma perspectiva crítico-reflexiva, pois o professor como sujeito social e político necessita ter um olhar sobre a realidade de sua escola, para que, ao refletir, possa promover práticas que colaborem para a transformação social do seu local de convívio.

Para promover uma formação de professores nessa perspectiva, é preciso desenvolver nos professores uma sólida formação e aprendizagem pedagógica que consiste na valorização das práticas, plantando expectativas sobre a relevância da sua ação didática como docente para a escola e sociedade.

Acreditamos que a formação de professores possui um caráter contínuo, não possui início nem fim, pois as experiências que formam os professores são oriundas de toda sua trajetória de vida, não apenas dos cursos de licenciatura, pós-graduação ou cursos de formação. Imbernón (2009, p. 106) expressa que a mudança no campo de formação de professores ocorrerá "[...] quando a formação passar de um processo de 'atualização' a partir de cima para se transformar num espaço de reflexão, formação e inovação para que o professorado aprenda".

Dessa forma, defendemos que a formação de professores ocorre ao longo da vida e do processo de formação em nível superior e na formação contínua, nos cursos e no dia a dia do professor em ambientes educativos (escolares e não escolares) – o que pode contribuir para uma formação reflexiva.

Pimenta (2002) defende a perspectiva de formação reflexiva de professores a partir de uma análise crítica do contexto social e das práticas, uma reflexão voltada para uma ação refletida, ressignificando as teorias e conceitos desses professores, contribuindo para a problematização e análise das práticas pedagógicas no contexto escolar, buscando com que tais investigações levem ao ponto central da formação reflexiva de professores: a pesquisa.

Contudo, para alcançarmos tal patamar, é necessário investimentos no desenvolvimento profissional dos professores, a valorização da profissão docente, a criação de condições de trabalho que permitam tempo e espaço para reflexão e pesquisa dos professores sobre as práticas (PIMENTA, 2002).

Consideramos que as perspectivas de formação profissional, apontadas por Nóvoa (1992, 2002 e 2017), e formação reflexiva, apontada por Pimenta (2002), ambas possuem um olhar sobre a reflexão e pesquisa a partir das práticas e experiências de vida dos professores, proporcionando uma formação de professores a partir do contexto real e social das escolas.

O processo de formação do sujeito que opte pela docência, inicia-se em suas vivências na escola como estudante, professor iniciante e adiante como professor experiente. As experiências de vida acrescentam na formação desse indivíduo como professor, formando e reformulando suas identidades docentes. Esse cenário de formação não se prende a episódios e cursos formativos, pois vislumbra a formação do sujeito a partir das relações e reflexões construídas ao longo de sua trajetória.

A partir dessa proposta, um caminho para a aprendizagem e a formação significativa de professores é por meio do trabalho colaborativo entre pares. Hargreaves (1999) apresenta a colaboração como instrumento de formação que possibilita a aprendizagem de professores por meio da troca de saberes e experiências entre si, contribuindo para a autorreflexão desses docentes e de suas práticas.

Entendemos o estágio como espaço para construção de conhecimentos, reflexão e problematização das práticas docentes em âmbito escolar, utilizando tais referências como materiais de estudo e pesquisa. Para isso, é necessário estreitar a relação das IES com as escolas de educação básica, oportunizando espaços para reflexão e debate dos projetos em ação – seja na forma de estágio ou outra forma de relação com tais escolas.

O PRP/Capes como uma forma de imersão profissional em escolas-campo pode apontar indícios de um trabalho que propõe o processo de ensino-aprendizagem por meio de uma formação colaborativa, IES e escola juntas contribuindo para a formação de professores, pela formação em nível superior (com estudantes residentes) e pela formação contínua (professores preceptores). Essa

intencionalidade do programa pode indicar previamente uma visão diferenciada de formação de professores.

Para compreender a motivação pessoal que nos levou à elaboração da pesquisa, apresento brevemente minha história, constituindo-me professora e pesquisadora. O envolvimento das experiências e práticas, tanto quanto estudante quanto professora, contribuem significativamente para a construção desse trabalho. Minha trajetória iniciou durante a graduação, no curso de Licenciatura em Pedagogia, na Universidade Católica de Santos, no qual fui incentivada, ao longo do percurso, a me aprofundar e refletir sobre os temas relativos à formação de professores, práticas pedagógicas, formação contínua, entre outros.

Nesse percurso, como futura pedagoga, indagava-me sobre a desmotivação dos professores que já atuavam dentro das escolas, situação que pude observar durante minha atuação dos estágios curriculares e no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Estes demonstravam em suas atitudes e, conseqüentemente, em suas práticas pedagógicas, o descontentamento com a desvalorização da profissão docente, muitas vezes questionando o porquê estávamos em busca dessa formação e não de outra, pois, pelo olhar deles, seríamos mais valorizados.

Dessa forma, surgiu o interesse em me aprofundar sobre o tema da formação de professores, participando do Grupo de Pesquisa “Observatório de Profissionais da Educação: Políticas e Pesquisa-Formação”, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Santos, com o intuito de ampliar conhecimentos e referências nesse campo de estudos.

Essa trajetória encaminhou-me para o atual formato e intencionalidade dessa pesquisa – em cursos de Pedagogia – formação na qual me desenvolvi professora, trazendo os questionamentos que surgiram durante o início da carreira, passando pelos estágios curriculares e que perpetuam até hoje.

Assim, conduzimos o desenvolvimento dessa pesquisa, utilizando como base a metodologia qualitativa, buscando investigar dados a partir de observações e de vivências em campo, tendo em vista o quanto as relações entre os sujeitos de pesquisa e o pesquisador podem trazer evidências pertinentes para o desenvolvimento do trabalho. Além do contexto vivido (observado), trazemos o contexto idealizado, apresentando o que dizem os documentos sobre a proposta PRP/Capes, como uma forma de estágio, na intenção de verificar se essa

experiência formativa traz implicações para o estágio supervisionado e para a reformulação do currículo do curso de Pedagogia. Para desenvolvimento dessa análise, apoiamos-nos na Teoria do Ciclo de Políticas, proposta por Stephen Ball (2011), como forma de compreendermos os contextos de influências, de produção dos textos e das práticas da implementação do PRP/Capes (MAINARDES, 2006. MAINARDES e MARCONDES, 2009. BALL; MAINARDES, 2011).

Intencionamos alcançar com essa pesquisa dados de referência sobre as potencialidades e limites do PRP/Capes na aprendizagem profissional de estudantes residentes e eventuais implicações nas práticas dos professores preceptores na escola-campo. Os instrumentos de pesquisa apresentados possuem importância para atingirmos o objetivo dessa pesquisa, constatar o diferencial formativo do estágio no PRP para a Formação de Professores em Cursos de Pedagogia.

A partir dos apontamentos apresentados, organizamos esse trabalho em cinco capítulos, na intenção de contemplarmos os principais pontos acerca da formação de professores em cursos de Pedagogia, estágio curricular supervisionado e o PRP/Capes.

Vale considerar que a perspectiva inicial da pesquisa previa o contato com crianças da escola-campo, na forma de rodas de conversa, para verificar suas perspectivas acerca das ações do PRP/Capes, desenvolvidas em suas turmas de referência, porém, devido ao isolamento imposto pela Covid19, isso não foi possível, sendo necessário reorganizar o trabalho de campo, considerando as observações e registros já realizados, em diálogo com análise de documentos (do PRP/Capes e da IES).

No primeiro capítulo, realizamos um levantamento histórico sobre a formação de professores para atuação na Educação Infantil (EI) e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (AIEF) no Brasil e da configuração dos atuais Cursos de Pedagogia, em especial, na formação do professor polivalente.

No segundo capítulo, problematizamos o tema dos Estágios Curriculares Supervisionados nos cursos de Pedagogia e a relevância da unidade teoria e prática para o desenvolvimento do estudante desses cursos para sua constituição como professor e potenciais diferenciais apresentados no estágio no PRP/Capes – como uma forma de estágio supervisionado.

No terceiro capítulo, destacamos a dimensão metodológica da pesquisa, o tipo de pesquisa que desenvolvemos, os procedimentos e os instrumentos utilizados para alcançarmos os dados e referências apresentados e os cuidados éticos. Também trazemos informações sobre os procedimentos de ida a campo, as visitas realizadas na IES e na escola-campo, as observações realizadas e a construção dos instrumentos.

No quarto capítulo, retornamos às referências teóricas (balizadas nos Capítulos I e II) para auxiliar na apresentação e análise dos dados coletados em campo, buscando desenvolver critérios para a busca de respostas ao problema dessa pesquisa: o diferencial formativo de professores polivalentes em cursos de Licenciatura em Pedagogia no PRP/Capes – que podem servir para indicações que visem à revisão dos estágios curriculares dos cursos de Licenciaturas que, em geral, têm funções cartoriais e burocráticas. Além da análise dos dados coletados em campo, trazemos também a análise de dados dos documentos norteadores do PRP/Capes, para compreensão das duas dimensões: o PRP/Capes proposto pelos documentos e o PRP/Capes vivenciado nas observações.

No quinto capítulo, desenvolvemos o tratamento dos dados coletados, triangulando as informações em consonância com a Teoria do Ciclo de Políticas de Stephen Ball, na expectativa de desvelar as implicações no campo das políticas públicas educacionais, em especial para a formação de professores. Esperançamos que as reflexões da pesquisa contribuam para a suscitar reflexões e melhorias para a formação profissional do professor polivalente em cursos de Pedagogia e dos estágios supervisionados.

I. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM CURSOS DE PEDAGOGIA

“O que é esse curso de Pedagogia? Trata-se de curso para realização da investigação em estudos pedagógicos, tomando a pedagogia como campo teórico e como campo de atuação profissional.” (LIBÂNEO; PIMENTA, 2011, p. 37)

Iniciamos esse capítulo apresentando o seguinte questionamento “O que é o curso de Pedagogia na atualidade?”. Essa foi uma questão levantada em muitos momentos durante o percurso de constituição e desenvolvimento do curso. Concordamos com a definição apontada por Libâneo e Pimenta (2011) que entendem o curso de Pedagogia como espaço de investigação, de formação dos campos teóricos e de atuação profissional. Contudo, como se configura a formação de professores em tais cursos?

Para compreendermos a atual configuração da formação de professores em cursos de Pedagogia no Brasil, buscamos referências históricas, bibliográficas e a legislação (Leis, Diretrizes, Pareceres e Resoluções do Ministério da Educação) desde a Primeira República (1889) até os dias atuais. Com isso, primeiramente abordamos a formação de professores em uma perspectiva reflexiva, observando os avanços e tensões referentes à formação de professores ao longo dos anos, compreendendo a constituição do curso de Pedagogia como espaço de formação do professor para a Educação Infantil (EI) e para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental (AIEF).

A formação de professores no Brasil ocorreu, durante muitos anos, de maneira multifacetada. As diversas reformas e mudanças de pensamentos na concepção educacional no campo de formação de professores nos encaminharam a essa situação.

As expectativas em relação aos cursos de formação de professores, até como ocorreria esse processo formativo, promoveram uma fragmentação entre o entendimento e a constituição de um currículo para a formação de professores.

Neste primeiro capítulo, abordaremos sobre quem são esses professores formados nos cursos de Pedagogia e quais são as expectativas de formação nesses cursos, em geral, buscando compreender o contexto histórico de formação de professores no Brasil e como chegamos à atual configuração de formação.

Atualmente, os cursos de Pedagogia formam, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (Resolução CNE/CP Nº 1, de 15

de maio de 2006), profissionais para atuar como professores da educação infantil, professores dos anos iniciais do ensino fundamental, professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA), e também para atuação na gestão escolar e em espaços não escolares.

Entretanto, até chegarmos a essa configuração, a formação de professores possuía semelhança com um labirinto, diversos caminhos que levaram a avanços e a paredes bloqueadas, que em muitos momentos fizeram retroceder o que havia sido alcançado.

Um dos pontos que dificultou avanços no campo da formação de professores é a dicotomia entre os campos da Pedagogia e da Didática, anunciada pelos autores Franco, Libâneo e Pimenta (2011) e Moraes, Lima e Magalhães (2017), no qual podemos observar uma distinção entre os saberes teóricos e práticos.

Entendemos que a teoria associada à prática proporciona sentido às ações realizadas no dia a dia escolar, por isso a importância da relação entre os saberes teóricos e os saberes práticos. A dialogicidade entre esses dois campos de conhecimento ocorre tanto na formação em nível superior quanto na formação contínua de professores que, por meio dos saberes teóricos, constrói e reconstrói seus saberes da prática docente. (ARAÚJO, RODRIGUES e ARAGÃO, 2017)

Acreditamos que a formação de professores nos cursos de Pedagogia possui essa perspectiva de relação entre os saberes teóricos e práticos, principalmente a partir dos estágios curriculares, que levam o estudante a refletir sobre os conhecimentos teóricos a partir do seu confronto com a realidade na prática. As aprendizagens que ocorrem em Instituições de Ensino Superior (IES) e na escola constroem a identidade docente desse profissional que, a partir dessas experiências, irá se reconstruir continuamente como professor.

Aprender a ser professor vai além do curso de Pedagogia e cursos de Especialização, envolvendo também situações cotidianas, das relações entre pares e estudantes, dos sentimentos e saberes que movem esse profissional. Nóvoa (2017, p. 1121) apresenta um entendimento que vai ao encontro daquilo que compreendemos sobre o processo de se formar professor

Tornar-se professor é transformar uma predisposição numa disposição pessoal. Precisamos de espaços e de tempos que permitam um trabalho de autoconhecimento, de autoconstrução. Precisamos de um acompanhamento, de uma reflexão sobre a profissão, desde o primeiro dia de aulas na universidade, que também ajudam a combater os fenômenos

de evasão e, mais tarde, de “desmoralização” e de “mal-estar” dos professores.

Concordamos com o apontamento de Bolzan e Isaia (2010, p. 23) para quem “[...] a formação não é somente prática nem somente teoria, mas consiste também nos discursos assumidos e nas relações estabelecidas identificadas pelos ‘jeitos de ser e fazer-se docente’ dentro da cultura universitária”. Por isso, consideramos que os espaços formativos que propiciam a aprendizagem colaborativa entre professores contribuem para uma formação que leve à transformação desses profissionais.

Acreditamos que a intencionalidade do PRP/Capes em compartilhar as experiências entre professores preceptores e estudantes residentes pode contribuir para repensar a Formação em Nível Superior e a Formação Contínua de Professores. Nóvoa (1992, p. 12) apresenta a relevância dessa troca para a construção dos saberes docentes “A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente o papel de formador e formando”. Com isso, as trocas de saberes entre docentes colaboram para a construção de espaços de formação de professores dentro de uma perspectiva de reflexão das práticas.

Meirieu (2006, p. 72-3) aponta que a escola possui um papel duplo durante o processo de formação: o aprendizado das disciplinas e a formação pessoal – deixando de lado interesses pessoais e buscando compreender a realidade do próximo, sendo um trabalho árduo, porém contribui para a construção de sujeitos críticos e participantes ativos nos processos democráticos. 981615225

O professor como mediador desses conhecimentos precisa que em sua formação seja contemplado o trabalho de ação e reflexão da sua própria prática. Os professores, em geral, têm a ideia de que a formação se inicia e acaba quando cursamos a graduação ou a pós-graduação. Freire (1996, p. 22) ressalta que “onde há vida, há inacabamento”, portanto não é apenas a frequência em um curso que definirá e finalizará os conhecimentos de um professor, pois enquanto vivermos e atuarmos na área educacional, sempre haverá novas possibilidades de aprendizagens.

Consideramos importante que tal processo de Formação Contínua possa ser explorado e estimulado pela escola e gestores, possibilitando espaços para formação e debate entre professores para compartilhar suas práticas e opiniões.

Com essas ações, a escola contribui para que os professores tenham a oportunidade de repensar e, eventualmente, alterar suas práticas pedagógicas.

A formação de professores requer espaços reflexivos que permitam ter um olhar amplo sobre o contexto em que atua e que intervenha naquela realidade, a partir de processos de ensino-aprendizagem. Imbernón (2009, p. 92) ressalta a importância dos espaços de reflexão para a formação de professores

[...] ao promover uma formação que facilite a reflexão e a intuição, é possível fazer com que os professores se tornem melhores planejadores e gestores do ensino-aprendizagem e, por que não, agentes sociais, capazes de intervir também nos complexos sistema éticos e políticos que compõem a estrutura social e de trabalho.

Assim, pontuamos que não há possibilidade de intervenção social por parte do professor em sala de aula, sem espaços para formação, compreensão e reflexão dele sobre suas práticas. A formação de professores possui um papel de relevância social, pois, a partir desses ambientes formativos, os professores podem ser instrumentos de impacto social nos espaços em que vivem.

Dessa forma, perguntamos: quais são os espaços privilegiados para a reflexão e mudança de práticas na formação de professores? Seria nos cursos de graduação? Sabemos que esses espaços não são os únicos espaços de formação. Existe um local onde os professores atuam diariamente, mas de maneira geral considera-se esse espaço como local de trabalho e não como ambiente para formação e reflexão. A escola é o maior ambiente de aprendizagens, é nesse espaço que o professor passa pelo processo que relaciona teoria e prática, proporcionando reflexões sobre a realidade que vivencia e a alteração de práticas.

Sendo assim, consideramos importante a promoção de ambientes formativos nas escolas, por meio da pesquisa, críticas e compreensão acerca das teorias que compõem sua prática, buscando, a partir de suas reflexões e ações, alcançar a transformação social. Zeichner e Diniz-Pereira (2005) afirmam que, ao colocarmos o professor nesse papel de pesquisador de suas práticas, proporcionamos entusiasmo e motivação pelo ensino, validando a importância do seu papel no âmbito educacional.

O ensino superior é um ambiente em que se produz muitos saberes e conhecimentos. A relação escola básica e IES pode colaborar para a formação de professores – tanto a formação inicial como a formação contínua. Assim, a produção

de conhecimentos, caminhando juntamente com a construção de saberes, contribui para a formação profissional dos estudantes residentes e contínua dos professores preceptores (CANÁRIO, 2009).

A formação do professor se inicia nos cursos de Licenciatura e se perpetua durante a carreira docente, construindo saberes e práticas pedagógicas a partir de suas experiências. Gomes (2015, p.204) pontua que “aprender a ser professor envolve, portanto, um processo de formação e de aprendizagem profissional”. Essa aprendizagem profissional engloba os estágios curriculares que iniciam os estudantes nas práticas educativas e pedagógicas, essenciais para a construção das identidades docentes.

O estágio curricular possui uma intenção formativa, que busca relacionar as teorias estudadas nos cursos de Licenciatura com as experiências da realidade escolar. A partir da experiência pessoal vivenciada como estudante do curso de Licenciatura em Pedagogia, observamos que, em geral, o estágio não é encarado com esse olhar formativo apontado anteriormente, ele possui um caráter de obrigatoriedade, pela necessidade de assinar fichas e cumprir carga horária, conforme aponta Pimenta (1999, p. 16)

[...] os cursos de formação, ao desenvolverem um currículo formal com conteúdos e atividades de estágios distanciados da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial que não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar, pouco têm contribuído para gerar uma nova identidade do profissional docente.

Se pretendemos formar professores reflexivos, o estágio precisa ser encarado com a devida importância. Nesse sentido, o PRP/Capes pode contribuir para a melhoria da qualidade da formação dos estudantes residentes do curso de Licenciatura em Pedagogia, pois compreende a necessidade da imersão e reflexão sobre as práticas e a realidade que esses estudantes irão vivenciar nas escolas, além de contribuir para a Formação Contínua e para a qualidade de trabalho dos professores preceptores na educação básica. A fim de compreender como se constituiu a atual configuração da formação de professores nos cursos de Pedagogia, apresentamos, a seguir, um breve histórico dos principais marcos dessa trajetória.

1.1. BREVE HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Iniciaremos explanando sobre o histórico da formação de professores no Brasil, trazendo um recorte histórico a partir do período da Primeira República (1889) até os dias atuais. A partir da revisão de literatura, pudemos constatar a evolução do processo de formação de professores.

Para que houvesse educação para todos, primeiramente era necessário possuir escolas e profissionais formados para atender a essa demanda. Com isso, a formação de professores tornou-se uma prioridade para se alcançar avanços na educação escolar do país, das Escolas Normais aos Cursos de Pedagogia, tendo em vista a importância do contexto histórico para compreendermos as influências e contextos desse processo nos dias atuais.

Com a Proclamação da República, em 1889, a instrução educacional ficou a cargo das antigas províncias, como estados da República dos Estados Unidos do Brasil. O primeiro Estado a se reorganizar na Reforma Educacional foi o Estado de São Paulo, que a partir do Decreto Estadual nº 27, de 12 de março de 1890, estabelece a constituição da Instrução Primária, Grupos Escolares e das Escolas Normais, estas voltadas à formação de professores para o ensino primário (BERTOTTI; RIETOW, 2013).

O modelo paulista das Escolas Normais foi utilizado como exemplo para os demais estados e difundido por diversos lugares do Brasil. Em 1920, também no Estado de São Paulo, a partir da reforma conduzida por Sampaio Dória, foi instituída a universalização do ensino primário, com o objetivo de alfabetizar as crianças em idade escolar. Essa reforma potencializou a necessidade da ampliação das escolas, melhores condições e ampliação da formação de professores e das práticas de ensino (SAVIANI, 2011).

Assim como afirma Tanuri (2000), a década de 1920 e os anos a seguir foram de grande preocupação em relação à Educação, tendo em vista o entusiasmo em se ver a Educação como papel essencial para a formação dos cidadãos e como instrumento de participação política.

Neste ciclo de novas ideias no século XX, podemos observar a disseminação dos pensamentos e da urgência em mudanças no ensino, devido ao processo mundial de industrialização e à necessidade de instrução da população para atuar

como mão de obra nesse contexto. Tais mudanças tiveram o claro projeto de atender às demandas da expansão do capitalismo e da burguesia industrial, caracterizando a Educação como instrumento para essa modernização (SAVIANI, 2011).

Com isso, a educação e as Políticas Educacionais no Brasil possuem uma característica caótica e desorganizada, que também trazem influências econômicas e atendem ao avanço do capitalismo na sociedade, compreendendo o Brasil, no grupo de países de capitalismo periférico. O Estado de Bem-Estar Social, no qual todos pudessem ter acesso e garantia de direitos, como Saúde, Moradia e Educação, é uma luta de muitos anos e que, no caso brasileiro, ensaiou a sua existência e que sempre acaba se deparando com o mesmo impasse: as políticas econômicas com viés do sistema capitalista (NOGUEIRA, 1998).

Nesse sentido, o entendimento de senso comum é de que o Estado é ineficiente e não possui capacidade para manter o desenvolvimento educacional, com isso o debate do direito à Educação é encaminhado para temas econômicos, como, por exemplo, a privatização de serviços públicos de Educação. Pimenta e Lima (2019, p.4), ilustram a precarização causada por essas políticas na formação de professores.

As prioridades das políticas neoliberais incidem negativamente sobre a formação de professores ao acentuar práticas de ensinar em detrimento de teorias e implementar sistemas de avaliação e premiação que precarizam o trabalho docente, instituindo bônus no lugar de aumento salarial.

Esse pensamento de minimização da intervenção do Estado na Educação retira o caráter público que a Educação deve possuir, desmaterializando e fragilizando as Políticas Educacionais em todo o país. O enfraquecimento do Estado em relação à Educação gera um desmonte do direito à Educação, transformando-a em um tema comercial, conforme aponta Araújo (2011, p. 286): “os marcos regulatórios do Estado são redefinidos a partir da lógica típica do mercado de prescrição de metas, objetivos e controle de produtos e resultados”.

Dentro desse contexto histórico, o movimento da Escola Nova surge como um movimento de luta contra um sistema educacional, que, ao olhar dos apoiadores de uma reforma educacional, possuía um “[...] reduzido caráter profissional das escolas normais e a predominância dos estudos de cultura geral em seu currículo”

(TANURI, 2000. p. 70) e também era “[...] um curso híbrido, que oferecia, ao lado de um exíguo currículo profissional, um ensino de humanidades e ciências quantitativamente mais significativo” (TANURI, 2000. p. 72).

Essa crítica ao ensino fragmentado, sem contextualização com as experiências dos sujeitos em formação e direcionado apenas à parcela mais favorável da educação, levou os escolanovistas a lutar pela reforma. Realizada por Anísio Teixeira no Distrito Federal, a partir do Decreto Federal nº 3.810, de 19 de março de 1932 e também com a produção do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, contou também com Fernando de Azevedo em São Paulo e demais educadores de todo Brasil (SAVIANI, 2005).

O movimento da Escola Nova valorizava uma formação escolar democrática, fornecida pelo Estado e com direito de acesso a toda população. Uma característica central desse movimento é o foco no estudante como sujeito do próprio processo de aprendizagem e, nesse sentido, o professor não possui ação de apenas ensinar, mas de formar os seus estudantes para aprender a aprender, conforme apresentado pelos autores Santos, Prestes e Vale (2006, p. 133)

A Escola Nova, [sic] pois pretendeu promover a pedagogia da existência, superação da pedagogia da essência. Tratava-se de não mais submeter o homem a valores e dogmas tradicionais e eternos, não mais educá-lo para a realização de sua “essência verdadeira”. A pedagogia da existência se voltaria para o indivíduo: único, diferenciado, interagindo com um mundo dinâmico. O caráter psicológico da pedagogia da existência faz apresentar o educando, ou a criança, como o verdadeiro sujeito da educação.

Essa mudança do olhar na expectativa de formação do estudante impactou também a formação de professores, pois havia a necessidade de se formar profissionais para propiciar essa aprendizagem em sala de aula. Para tanto, a expansão da formação de professores para formar os professores primários ocorreu a partir do Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939, com a criação do curso de Pedagogia inicialmente pela Faculdade Nacional de Filosofia do Brasil, visando a formação de Técnicos em Educação nos cursos de Bacharelado, para atuação nas áreas administrativas e técnicas da Educação.

Para alcançar a titulação de Licenciatura em Pedagogia, os estudantes deveriam permanecer mais um ano no curso, contemplando com disciplinas relacionadas à Didática para a formação desses docentes para atuação como professores nas Escolas Normais. Esse esquema de formação ficou conhecido

como “Esquema 3+1” e perpetuou durante muitos anos na formação de professores (TANURI, 2000).

Os avanços das Escolas Normais, entre o início do século XX até os anos 1940, encaminhou para uma regulamentação do ensino em âmbito nacional a partir da Lei Orgânica do Ensino Normal, por meio do Decreto-Lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946, que culminou com a uniformização nacional do ensino das Escolas Normais em todo território nacional.

Essa reorganização veio apenas para estabelecer os critérios já realizados nas Escolas Normais, não gerando grandes inovações, organizando o ensino da Escola Normal em dois ciclos: Curso Normal de primeiro ciclo, com quatro séries e de segundo ciclo, com três séries no mínimo. A formação desses professores em Escolas Normais era para atuação nas escolas de ensino primário. (SCHEIBE, 2008)

A estrutura curricular das escolas normais em primeiro e segundo ciclo, segundo Saviani (2005), não havia perdido as características do ensino generalizado das antigas Escolas Normais, colocando o primeiro ciclo com temas gerais que contemplavam muito pouco as especificidades da atuação docente. Segundo ele (2005, p. 18)

Se os cursos normais de primeiro ciclo, pela sua similitude com os ginásios, tinham um currículo marcado pela predominância das disciplinas de cultura geral, no estilo das velhas escolas normais, tão criticadas, os cursos do segundo ciclo contemplavam todos os fundamentos da educação introduzidos pelas reformas da década de 1930.

O contexto histórico brasileiro das décadas seguintes (1950-1960) era de crescimento do Estado brasileiro e de tensão, devido às ideologias políticas e econômicas que dividiam a sociedade da época. Nesse contexto, ocorre a elaboração da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que promulgou diretrizes para a educação básica e a formação de professores. Consequência das propostas da LDBEN nº 4.024/1961, o Parecer CFE 292/1962 vem regulamentar a estrutura dos cursos de licenciatura, assim como do curso de Pedagogia, estabelecendo uma organização curricular mínima que deveria ser oferecido nos cursos, constando as disciplinas Psicologia da Educação (Adolescência e Aprendizagem), Elementos de Administração

Escolar, Didática e Prática de Ensino sob a Forma de Estágio Supervisionado. (DURLI, 2007)

Nesse contexto, ocorre em 1964 o Golpe Militar no Brasil, decorrência da crise política e econômica na época vivenciada pelo país. Pisaneschi (2008, p. 44) aponta alguns fatores determinantes desse contexto

O fomento do processo de internacionalização da economia foi um dos elementos que contribuiu para desequilibrar as relações estabelecidas entre o modelo político, de cunho populista que tinha nas massas a base de sua legitimação, e o modelo econômico que então vinha se estabelecendo, cada vez mais distante do modelo nacionalista de desenvolvimento.

Com isso, vemos a organização da Educação no Ensino Superior ser desmaterializada com a Lei Federal nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, de Reforma Universitária que mudou os rumos da estrutura dos cursos de Pedagogia.

Lira (2012) aponta o tecnicismo como uma tendência que direcionou a Reforma Universitária, num contexto histórico da época em que se buscava, segundo o autor (2012, p. 3), “a racionalização das estruturas através da compressão de investimentos e a massificação do ensino”, sendo a educação vista como instrumento de desenvolvimento econômico, no qual passou a levar as Políticas Educacionais para a formação técnica e produtivista, acompanhando as tendências capitalistas. Nesse sentido, Brzezinski (2000, p. 59) afirma que

A escola passou a formar profissionais treinados e instrumentalizados mediante “rações” de um saber fragmentado visando atingir cada vez mais a produtividade. Ao mesmo tempo, foi negada qualquer possibilidade de pensar, criticar ou criar. Houve, portanto, nesse momento uma supervalorização dos cursos que formavam apenas técnicos. A educação, neste contexto, transformou-se em treinamento.

A partir da citada Reforma Universitária, foram homologados o Parecer CFE nº 252/1969 e a Resolução CFE nº 2/1969, que estrutura o currículo do curso de Pedagogia em duas partes, no qual a primeira parte possuía uma formação comum contemplando as disciplinas: sociologia geral, sociologia da educação, psicologia da educação, história da educação, filosofia da educação e didática. A segunda parte de formação específica, tendo em vista as áreas oferecidas de habilitações em: magistério das disciplinas obrigatórias do 2º grau, orientação educacional, administração escolar, supervisão escolar e inspeção escolar. (BRZEZINSKI, 2000)

Essa reformulação no cenário político brasileiro nos encaminha novamente a mudanças no cenário educacional, a partir da homologação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, em que o antigo modelo de educação escolar e formação de professores foi em grande parte modificado. A obrigatoriedade do ensino fundamental passa de quatro para oito anos, além de implementar os cursos profissionalizantes para o segundo grau e instituir a formação de professores das Escolas Normais a partir da Habilitação em Magistério, como um dos cursos profissionalizantes oferecidos na época (SCHEIBE, 2008).

A Habilitação em Magistério no ensino de segundo grau foi regulamentada a partir do Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) nº 346, de 6 de abril de 1972, prevendo a formação de professores para atuação nas séries iniciais do ensino fundamental. A composição do currículo para a formação desses profissionais contemplava as disciplinas de conhecimentos específicos (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Educação Moral e Cívica, Organização Social e Política, entre outros), Fundamentos da Educação, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau e Didática (SAVIANI, 2005).

A concepção educacional e as características das práticas durante esse período foram construídas a partir do ensino tradicional e tecnicista, inspirada nas tendências neoliberais de racionalidade, eficiência e produtividade, formando sujeitos para o trabalho e a competitividade do mercado (SCHEIBE, 2008).

As críticas quanto às fragmentações da formação na Habilitação em Magistério são apontadas também por Tanuri (2000, p. 82) que se refere “[...] à dicotomia entre teoria e prática, entre conteúdo e método, entre o núcleo comum e a parte profissionalizante; à inexistência de articulação entre o processo de formação e a realidade do ensino de 1º grau;”. Com isso podemos constatar o quanto historicamente a formação de professores possui uma distância entre a teoria e a prática, causando impactos quando o professor chegava à realidade escolar – faltavam experiências de articulação das ações com os conhecimentos adquiridos.

Tais críticas são ressaltadas também por Gonçalves e Pimenta (1992), indicando a falta de articulação didática e a fragmentação das disciplinas do Núcleo Comum e da parte profissionalizante da Habilitação de Magistério em 2º Grau. Anunciam alguns caminhos para superação dessa fragmentação, que até os dias

atuais são lutas incessantes no campo da formação de professores: valorização da profissão docente, uma sólida formação teórica que permita uma leitura crítica da realidade, promovendo reflexão e intervenção para transformação.

A partir desses apontamentos por parte de professores, formadores e pesquisadores, em 1982, a Secretaria Estadual de Educação (SEE) de São Paulo desenvolveu o Projeto do Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) que tinha por objetivo proporcionar condições para a formação inicial e contínua de professores para educação infantil (pré-escola) e os anos iniciais do ensino fundamental. Esse projeto possuiu um caráter diferenciado, avançando em relação aos cursos de formação de professores em contato com a realidade das escolas (SAVIANI, 2005).

O CEFAM foi uma proposta para a formação e o aperfeiçoamento do professor polivalente, colaborando para a formação contínua dos professores que vinham da antiga Escola Normal. Essa modalidade de formação foi implementada em alguns estados: Rio Grande do Sul, Minas Gerais, Bahia, Alagoas, Pernambuco, Piauí, assim como em São Paulo, com apoio do Ministério da Educação (MEC). A perspectiva de formação adotada no CEFAM era a de criar e manter um fluxo de formação permanente, estimulando pesquisa e reflexão dos estudos vivenciados no cotidiano escolar, como podemos observar na descrição dos objetivos para o CEFAM (SÃO PAULO, 1992, p. 9):

- Formar profissionais para o magistério dos cursos de iniciação escolar básica de modo eficiente e adequado;
- Funcionar como elo permanente de reflexão sobre a prática educativa dos diferentes graus, níveis e modalidades de ensino, promovendo articulação entres esses e a comunidade;
- Realizar pesquisas, experimentos, demonstrações, estudos e produção de material didático;
- Criar e manter um fluxo de educação permanente, através da atualização e aperfeiçoamento constante dos seus egressos e demais docentes das Escolas Normais, em áreas específicas.

Pimenta (2012), ao pesquisar e acompanhar dois “Projeto CEFAM”, pontua a relevância desse espaço de formação contínua como possibilidade de avanço em relação à unidade teoria e prática. Todavia, apesar de apontar possibilidades de avanços, o que está posto pela política do “Projeto CEFAM” e o encontrado na realidade pela autora são contraditórios. Conforme afirmamos anteriormente, a formação de professores no Brasil possui semelhança com o labirinto, quando

pensamos que chegamos a um caminho de avanços com o estabelecimento de políticas em prol da educação, deparamo-nos com paredes bloqueadas – a realidade social.

Com o processo de redemocratização do nosso país, a partir da Constituição Federal de 1988, há um salto em relação aos direitos sociais, como Educação, Saúde e Assistência Social, conquistando um espaço e amparo legal para os direitos civis. Especialmente, no campo da educação, a Constituição Federal foi um marco garantindo o direito à Educação para todos e colocando como dever do Estado a garantia desse direito, conforme o artigo 205 (BRASIL, 1988), “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

A partir desse marco, encaminhamo-nos para avanços também na formação de professores, com a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que contempla em seu título VI, artigo nº 61, a formação de professores para educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental em cursos de ensino superior

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;

II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;

III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim.

IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36;

V - profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação.

O requisito de formação de professores em cursos de ensino superior e o compromisso do Estado com esse propósito, consolida-se a partir da homologação da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação

Básica, com o Decreto Federal nº 6.755 de 29 de janeiro de 2009, no qual a CAPES assume o papel de administrar os cursos de formação de professores em nível de graduação, anteriormente somente responsável pelos cursos de pós-graduação e o fomento de programas para formação inicial e continuada de professores.

No referido Decreto, já se previa a relevância entre os saberes escolares e das IES para a formação de professores, induzindo a configuração de programas como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), previsto no artigo nº 10 inciso 1º

§ 1º Os programas de iniciação à docência deverão prever:

- I - a articulação entre as instituições de educação superior e os sistemas e as redes de educação básica; e
- II - a colaboração dos estudantes nas atividades de ensino-aprendizagem da escola pública. (BRASIL, 2009, p. 5)

Contudo, a partir das metas 15 e 16 do Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei Federal nº 13.005, de 24 de junho de 2014, que prevê a elaboração da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, com o Decreto nº 8.752 de 9 de maio de 2016, são previstos, além dos programas de Iniciação à Docência, um Programa de Residência Pedagógica para a formação de professores, conforme apontado no artigo 11, parágrafo VII do Decreto nº 8752/2016 “VII - programas de iniciação à docência, inclusive por meio de residência pedagógica;”

A exigência de formação em nível superior contribuiu para a valorização desse profissional da área educacional e fomentou o aumento da demanda de professores para a formação nos cursos de pedagogia. Entretanto, qual é o diferencial de formação desses cursos? Será que o curso de pedagogia apresentou avanços quanto à dicotomia entre teoria e prática, histórica nos cursos de licenciatura?

Nessa primeira parte, apresentamos de maneira geral as transformações históricas no campo de formação de professores no Brasil, a seguir traremos um olhar específico para a constituição e as mudanças do curso de Pedagogia, de formação técnica para educação para espaço de formação de professores para séries iniciais.

1.2. CURSOS DE PEDAGOGIA

O curso de Pedagogia, conforme mencionado anteriormente, foi criado a partir do Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939, que estabeleceu um curso para formação de Bacharéis, Especialistas em Educação para trabalhar na parte administrativa educacional, como Técnicos de Educação com um período de formação de três anos e com um ano a mais era alcançado o título de Licenciatura, que oportunizava a atuação como formadores de professores das Escolas Normais (GATTI; BARRETO, 2009).

Essa característica histórica de uma formação técnica nos cursos de Pedagogia apresenta aspectos que permaneceram durante muitos anos na formação de professores e explicita alguns pontos da atual configuração dessa formação. O Esquema conhecido como “3+1” auxiliou para a distância entre os conhecimentos específicos e os conhecimentos práticos, referentes à didática em sala de aula, assim como afirmado por Gatti *et al* (2019, p. 23) “Cultura de formação que se enraizou nas instituições até nossos dias, voltando a consagrar a separação entre área de conhecimentos específicos e área de conhecimentos para a docência.”

Podemos observar essa identidade do currículo voltado primeiramente para a formação técnica e de fundamentos, para posteriormente adentrar na formação para o campo da Didática e das práticas em sala de aula, nos currículos atuais dos cursos de Pedagogia. A partir dos dados apresentados da pesquisa desenvolvida por Pimenta *et al* (2017), que apresenta análise da organização curricular dos cursos de Pedagogia no Estado de São Paulo. Os principais achados dessa pesquisa apontam a fragilidade na formação com a insuficiência curricular para a formação de professores polivalentes, pois o curso abrange diversos conhecimentos, sem aprofundamento necessário para a atuação como professores de EI e AEIF.

Um dos *déficits* de aprendizagem desses profissionais formados nos cursos de Pedagogia, apontados pelos pesquisadores, é referente aos fundamentos teóricos da educação, conhecimento esse essencial na formação de professores, que compõem apenas cerca de 16,41% da carga horária das Matrizes Curriculares dos 144 cursos de Pedagogia analisados. O grande percentual refere-se aos conhecimentos relativos à formação profissional docente, que compõe 38% da

carga horária, com disciplinas, em sua grande maioria, relacionadas ao ensino de conteúdos curriculares, como metodologias do ensino de Língua Portuguesa, Matemática, entre outros (PIMENTA *et al*, 2017).

Essa pesquisa contribui para constatarmos o quanto a fragmentação do ensino inicia-se já na formação de professores, destrinchando o conhecimento em etapas disciplinares, conforme a organização dos cursos: Fundamentos, Metodologias, Práticas (Estágio) e Gestão, compreendendo a formação desses profissionais em etapas segmentadas, primeiramente, aprendem-se teorias e, depois, aplicam.

É necessário um entendimento da formação de professores como um campo dinâmico, que articula os saberes teóricos e práticos concomitantemente, contribuindo, assim, para uma integração dos diferentes campos de conhecimentos, aprendizagens construídas por meio de experiências compartilhadas nas diversas áreas.

Essa fragmentação curricular nos cursos de Pedagogia vem sendo colocada em debate há muitos anos, dentro dos marcos históricos de reformulação do curso de Pedagogia no século XX e podemos destacar o Parecer CFE 251/1962, que estabeleceu um currículo mínimo do curso de Pedagogia, bem como seu período de duração. Essa reformulação, na ocasião, já propiciou a discussão sobre qual seria o profissional formado nesse curso, técnico em educação ou professor?

Essas contradições destacavam um ponto chave na constituição dos cursos de Pedagogia: a falta de uma identidade clara. Essa característica é apontada por Silva (1999) que relata o quanto essas dúvidas quanto a qual profissional esperava se formar com o curso de Pedagogia colaborou para as deficiências curriculares e organizacionais, provenientes dessa falta de identidade.

Conforme apontamos anteriormente, o Esquema “3+1” é constante na formação de professores nos cursos de Licenciatura de uma maneira geral, no qual inicialmente se aprendiam os conhecimentos teóricos para posteriormente aprender os conhecimentos didáticos e práticos para aprender a ensinar e, assim, formar-se professor em determinada especialidade.

Mediante as diversas possibilidades formativas colocadas historicamente nos cursos de Pedagogia, perguntamo-nos: Qual a função do pedagogo? Quais as expectativas da formação desses profissionais?

Esses questionamentos e críticas quanto ao robustecimento do curso de Pedagogia foram fomentados durante o período de 1970 a 1980, em especial na I Conferência Brasileira de Educação, em 1980, na qual foi discutida acerca da situação educacional no país e sobre a formação de professores (GATTI *et al*, 2019).

Esse tema também foi abordado por Libâneo e Pimenta (1999, p. 245), que destacam alguns aspectos que contribuíram para os questionamentos da formação em cursos de Pedagogia

Dessa forma, o que nos parece problemáticos são os seguintes aspectos: a) o caráter “tecnicista” do curso e o conseqüente esvaziamento teórico da formação, excluindo o caráter da pedagogia como investigação do fenômeno educativo; b) o agigantamento da estrutura curricular que leva ao mesmo tempo a um currículo fragmentado e aligeirado; c) a fragmentação excessiva de tarefas no âmbito das escolas; d) a separação no currículo entre os dois blocos, a formação pedagógica de base e os estudos correspondentes às habilitações.

Entendemos que essa fragmentação entre a formação e saberes do pedagogo colaborou para os conflitos e questões sobre qual profissional se esperava formar no curso de Pedagogia. Esses impasses passaram pelo período da ditadura militar até o processo de redemocratização do país na década de 1980. A Constituição Federal de 1988 foi um marco na melhoria da educação, garantindo-a como direito de todos e dever do Estado (BRASIL, 1988).

Esse avanço no direito à educação, conforme apontamos anteriormente, encaminhou-nos para a homologação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que prevê em seu artigo nº 61 a formação de professores em nível superior em cursos de Pedagogia e também na formação de magistério em 2º grau. Os cursos de magistério permaneceram por mais alguns anos, entretanto, devido à crescente ampliação da formação de professores em cursos de Pedagogia, foi extinto a partir da Lei Federal nº 12.014/2009. A redação dada pela Lei Federal nº 13.415/2017 reafirma a obrigatoriedade da formação de professores para educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental em nível superior em seu artigo nº 62:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros

anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 2017)

Após a homologação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/1996 houve uma ampliação nas discussões acerca da urgência da organização de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (DCN FP) e para os cursos de Licenciatura. O debate para a produção das DCN do curso de Pedagogia se estendeu durante praticamente uma década (1996 – 2006), a qual ficou conhecida como década da Educação, devido aos investimentos, resoluções e pareceres realizados para a construção de diretrizes para a educação em nosso país. Scheibe (2007, p. 47) evidencia as contradições ocorridas nesse período:

O embate quanto à definição de Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia estava evidente: por um lado, a nova regulamentação trazida pela LDB/96, descaracterizando o curso e sua finalidade; por outro, a variedade de configurações presentes nos cursos em funcionamento no país. Não obstante o esforço da Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia para articular uma proposta com vistas à organização curricular do curso, a definição foi tomada pelo Conselho Nacional de Educação, responsável pela sua regulamentação, somente uma década após a aprovação da LDB/ 96. Nesses anos, estiveram em declarada disputa distintas concepções a respeito da identidade e da organização do curso. À concepção de formação expressa nas reformas instituídas a partir do Governo de Fernando Henrique Cardoso, na esteira das mudanças educacionais neoliberais desenvolvidas na América Latina durante a década de 1990, contrapôs-se o pensamento social-crítico dos movimentos organizados pelos educadores em busca de uma formulação de políticas públicas de caráter democrático.

Caminhando mais à frente desse período, o Conselho Nacional de Educação – Parecer CNE/CP nº 9, de 08 de maio de 2001 – estabelece a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior. Tais diretrizes estão presentes na Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, na qual contempla a organização curricular e concepção dos cursos de Licenciatura. Destacamos que a perspectiva de uma formação tecnicista não foi rompida nas Diretrizes homologadas em 2002, reforçando a formação de professores para construção de competências para sua atuação prática. A palavra “competência(s)” aparece ao logo do texto 23 vezes, ressaltando a formação de professores para a educação básica a partir da aquisição de competências.

Pimenta (2002) reforça a crítica da minimização da prática docente a competências técnicas, reflexo das políticas e reformas educacionais dos governos neoliberais. A disputa de projetos anunciado pela autora, também será tema de discussão ao longo dessa pesquisa.

A Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002, institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, contemplando o período do curso, estágio supervisionado e atividades complementares (BRASIL, 2002),

Art. 1º A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garanta, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

- I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;
- II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;
- III - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;
- IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

A partir da LDB nº 9.394/1996, há diversas regulamentações e atualizações das Leis e Diretrizes Educacionais no país, inclusive pareceres e resoluções do Conselho Nacional de Educação referente à formação de professores e diretrizes para a educação nacional.

Em 2006, são criadas as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o curso de Pedagogia, homologadas pela Resolução CNE/CP nº 1/2006. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia regulamentaram as expectativas e objetivos de formação do profissional desse curso, contribuindo para uma organização e sentido que se buscava por parte dos educadores, conforme apresentado no artigo nº 2, segundo parágrafo (BRASIL, 2006):

O curso de Pedagogia, por meio de estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, propiciará: I - o planejamento, execução e avaliação de atividades educativas; II - a aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural.

Nesse sentido, o curso de Pedagogia passa a ser o único espaço para formação inicial de professores de EI e AEIF, contudo, essa não é a única função

do profissional pedagogo. A perspectiva de formação do pedagogo é ampliada, perdendo a característica de ter apenas formação técnica educacional, indo além, para a formação reflexiva e para atuação nos diversos campos educacionais da sociedade. Libâneo (2001, p. 6) nos proporciona essa reflexão quando afirma que “Pedagogia é, então, o campo do conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação – do ato educativo, da prática educativa como fato da vida social, inerente ao conjunto dos processos educacionais.”

Com isso, o campo de atuação do pedagogo se estende para além da escola, podendo contribuir para outros espaços da sociedade para os quais os saberes educacionais também são necessários, como empresas, hospitais, brinquedotecas, ONGs, entre outros. As diversas possibilidades de atuação do pedagogo favoreceram a contribuição dos conhecimentos em outras áreas, entretanto, amplificou também a demanda de conteúdos e formação que deveriam ser ofertadas nos cursos de Pedagogia. Nesse contexto, Franco (2017, p. 124) problematiza essa diversidade de formação como uma possível dificuldade para a formação do profissional pedagogo:

Em relação à carga horária estabelecida para o curso de Pedagogia, que prevê a formação de docentes, de gestores e do pedagogo para outras atividades, não é muito difícil concluir que, ou será formado um professor para atuar em diferentes níveis da docência, ou será formado o gestor escolar, para diferentes ofícios, não obstante o risco de não se forma bem nem um, nem outro.

Contudo, a Resolução CNE/CP nº 1/2006, que homologa a DCN para o curso de Pedagogia, altera as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação com relação à carga horária mínima, que passa de 2.800 horas no total para 3.200 horas. Entretanto, no que consiste à carga horária de estágio supervisionado, há diminuição no estipulado, se compararmos a Resolução CNE/CP nº 2/2002 e a Resolução CNE/CP nº 1/2006: de 400 horas para 300 horas:

Art. 7º O curso de Licenciatura em Pedagogia terá a carga horária mínima de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, assim distribuídas:
I - 2.800 horas dedicadas às atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos;
II - 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental,

contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição;
III - 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio, da iniciação científica, da extensão e da monitoria (BRASIL, 2006).

A carga horária para o estágio supervisionado é corrigida a partir da Resolução CNE/CP nº 2, de 1 de julho de 2015 – novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e a Formação Contínua de Professores – que estabelece a carga horária mínima de 3.200 horas de trabalho efetivo acadêmico, tornando obrigatório o período de quatro anos para o curso de Licenciatura em Pedagogia (e todas as demais Licenciaturas). Houve também uma correção da carga horária do estágio curricular supervisionado para 400 horas, aumentando em 100 horas, contemplando o proposto já esperado pela Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação e que não foi assumida pelas DCN de Pedagogia, homologada em 2006.

Ao longo desse capítulo pudemos confirmar a afirmação de Libâneo e Pimenta (2011, p. 37) sobre o curso de Pedagogia e que não é apenas um campo de formação teórica ou prática, sendo esperado que ambos os objetivos caminhem juntos com o intuito de promover a reflexão das ações realizadas em âmbito escolar.

Reafirmamos que a formação de professores precisa possibilitar uma educação libertadora e problematizadora, assim como nos preceitos freirianos, que levam os professores a questionar, pensar e refletir sobre sua realidade, para a partir desse movimento de problematização retomar novas ações e (re)transformar sua prática docente (FREIRE, 2014).

Apesar dos diversos caminhos e percalços atravessados ao longo desses anos, o curso de Pedagogia tem se constituído como espaço para a formação de professores. A sombra de um curso fragmentado e disciplinar ainda existente e interfere diretamente para a dicotomia entre as práticas e o estágio supervisionado. (PIMENTA *et al*, 2017).

Gomes e Pimenta (2019) apontam a necessidade da reorganização curricular do curso de Pedagogia, tendo em vista a priorização da integração curricular das experiências e práticas oriundas do estágio supervisionado nas escolas com as reflexões desenvolvidas na IES, sendo o estágio um ambiente privilegiado para unidade teoria e prática na formação dos professores.

Conforme pontuamos anteriormente, a IES não é o único espaço para a formação de professores; a escola também é um espaço essencial para a formação, pois possibilita a problematização e a reflexão de práticas em contextos da realidade vivenciada. E o estágio supervisionado possibilita essa experiência para os estudantes dos cursos de Pedagogia, quando a IES e a escola estabelecem um vínculo formativo, utilizando as vivências dos estudantes no estágio para problematização de práticas escolares, em consonância com os estudos realizados por eles na IES.

Nesse contexto, a reflexão sobre as práticas e a realidade vivenciada no estágio supervisionado podem ser constituídas como materiais de pesquisa para estudantes dos cursos de licenciatura e professores. Freire (1996) afirma que não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. No desenvolvimento profissional docente é necessário construir um movimento dialético de ação – reflexão – ação refletida, sendo essa construção desenvolvida desde o estágio supervisionado e continuamente nas práticas pedagógicas na escola.

No capítulo a seguir, abordaremos sobre o estágio supervisionado em cursos de Licenciatura, em especial no curso de Pedagogia, analisando as potencialidades e as dificuldades em se alcançar a unidade teoria e prática. Também explanaremos sobre a proposta do PRP/Capes como uma forma de estágio e de imersão profissional em escolas, apresentando também a revisão bibliográfica realizada sobre o tema da pesquisa.

II. ESTÁGIO SUPERVISIONADO E UNIDADE TEORIA E PRÁTICA: O CASO DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA/CAPES

“O que é o estágio? Um rito de iniciação profissional? Uma estratégia de profissionalização? Conhecimento da realidade? Momento de colocar na prática a teoria recebida? Um treinamento?” (PIMENTA, 2012, p. 14)

O questionamento foi realizado por uma professora do Ceará para a autora Selma Garrido Pimenta (2012) e o utilizaremos como pano de fundo para as indagações e explicações que abordaremos ao longo desse capítulo. Afinal, o que é o estágio? Qual sua finalidade para a formação de professores, especificamente para o curso de Pedagogia?

De maneira geral, o estágio supervisionado é o passo inicial da carreira, o momento em que o estudante se aproxima da realidade de sua profissão e tem a possibilidade de exercer na prática suas aprendizagens e as teorias apreendidas, construindo suas experiências e identidades docentes.

No curso de Pedagogia, devido à formação polivalente, o estudante necessita realizar estágio nas diversas áreas que contemplem a sua formação: EI, AIEF, gestão escolar, educação especial, atuação em espaços não escolares, entre outras. São tantas as possibilidades de atuação do Pedagogo que requer o curso de Pedagogia contemplar em sua carga horária de estágio a prática em diferentes áreas.

Acreditamos que o estágio pode ser um divisor de águas no processo de formação de professores, pois, ao promover observações e reflexões críticas das ações que ocorrem no contexto real das escolas, possibilita que o estudante (e futuro professor) construa experiências e aprendizagens que repercutirão durante sua ação docente. Se aliada à dimensão da pesquisa, o estágio ganha maior possibilidade de compreensão sobre a profissão docente em ambiente real e que vai além da sala de aula, envolvendo a política educativa da própria escola e sua relação com o território.

A partir de minha experiência com estudante do curso de Pedagogia, posso afirmar que apenas a partir do estágio supervisionado pudemos compreender a rotina, planejamento e ações de um pedagogo no espaço escolar. O processo de observação e participação na escola é fundamental para o processo de ensino-

aprendizagem das práticas pedagógicas, colaborando para a construção de conhecimentos sobre o trabalho docente, articulando os saberes teóricos desenvolvidos nas disciplinas, as experiências de cada sujeito e a prática desenvolvida no dia a dia no estágio.

A imersão e a ação no contexto escolar proporcionam reflexões aos estagiários a partir de suas vivências, favorecendo uma relação “ação-reflexão-ação”, colaborando para a construção de práticas pedagógicas reflexivas, sendo essa reflexão primordial para a constituição de uma formação permanente desse futuro professor – por uma reflexão contínua de sua própria prática. Nesse sentido, Kulcsar (2012, p. 58) afirma que

O Estágio Supervisionado deve ser considerado um instrumento fundamental no processo de formação do professor. Poderá auxiliar o aluno a compreender e enfrentar o mundo do trabalho e contribuir para a formação de sua consciência política e social, unindo teoria à prática.

Contudo, esse instrumento de aprendizagem nem sempre é explorado e utilizado com tais propostas e finalidades. Pimenta (2012) apresenta em seus estudos alguns pontos que podemos destacar como fragilidades do estágio nos cursos de Pedagogia, como, por exemplo, a desvinculação da disciplina de didática com o estágio supervisionado, o estágio visto como parte de execução prática do curso, a dificuldade em se relacionar teoria e prática; a divisão do estágio em etapas: observação, participação e regência; o estágio como preenchimento de fichas burocráticas, entre outros.

Concordamos com Pimenta (2012) quando afirma que teoria e prática são indissociáveis, sendo necessário que caminhem juntas nas propostas curriculares dos cursos de Pedagogia.

Tais apontamentos, de maneira geral, são recorrentes nos cursos de Pedagogia e nos demonstram a relevância em uma proposta diferenciada de estágio que proporcione uma ação pedagógica como prática social, possibilitando ao estudante articular suas experiências e saberes, teoria e prática juntos, para uma atuação docente qualificada.

Nesse sentido, o PRP/Capes aponta em sua proposta para um estágio supervisionado diferenciado que propõe uma imersão de 440 horas do intitulado estudante-residente em escolas-campo participantes do programa. Entre as

intenções apresentadas pelo PRP/Capes presentes no Edital Capes nº 06/2018 Retificado (BRASIL, 2018b, p. 1), podemos destacar

- 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).

Inicialmente, a proposta do PRP/Capes em seu Edital nº 06/2018 se comprometia com o aperfeiçoamento e a indução da reformulação do estágio curricular supervisionado nas IES. Contudo, a partir da alteração realizada em 13 de abril de 2018, conforme consta no site da Capes, foi determinado que as IES elaborassem uma declaração para fins de atendimento do inciso II do item 8.5 do Edital 06/2018 do Programa de Residência Pedagógica, contemplando o seguinte comprometimento (BRASIL, 2018d):

A (nome da IES) se compromete a reconhecer, no todo ou em parte, a carga horária da residência pedagógica realizada pelo licenciando para a obtenção de créditos no componente de estágio curricular supervisionado, observado o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura.

A partir dessa declaração, as IES participantes do PRP/Capes assumem o compromisso do desenvolvimento do Programa como uma possibilidade de estágio curricular supervisionado, para os estudantes que aderirem ao programa, colocando a referida proposta em outra dimensão, diferentemente de uma atividade complementar, o PRP/Capes assume o papel de uma forma de estágio curricular.

Com tal proposta de trabalho, consideramos que o PRP/Capes apresenta condições estruturais (carga horária importante, oferta de bolsa de estudos para todos os envolvidos, previsão de supervisão na IES, entre outros aspectos) para oferecer uma ação diferenciada de formação profissional, pela imersão em campo e que possibilite a aprendizagem profissional do estudante-residente com

experiências que possam transformar sua formação docente, favorecendo uma relação ensino-aprendizagem que contemple a unidade teoria e prática.

Contudo, devido ao PRP/Capes não ser um programa universal, ou seja, não contemplar todos os estudantes das IES, entendemos seu formato com uma forma de estágio em uma dimensão da formação do professor polivalente (no caso da presente pesquisa - os anos iniciais do ensino fundamental - e que se junta, posteriormente, às demais dimensões da formação do curso de Pedagogia (educação infantil, EJA e Gestão).

Pretendemos nessa parte do trabalho apresentar referências teóricas que abrangem a visão do estágio curricular como articulador do campo da teoria e da prática, a legislação, a organização sobre o estágio supervisionado nos cursos de Pedagogia, apresentar o PRP/Capes, fruto de uma Política Pública Educacional – a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, por meio do Decreto Federal nº 8752, de 9 de maio de 2016 e as possibilidades dessa experiência formativa.

2.1. O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EM CURSOS DE PEDAGOGIA

O Estágio Supervisionado passa a ser obrigatório nos cursos de formação de professores (na Habilitação em Magistério e cursos de Pedagogia), a partir do Parecer CF 292, de 14 de novembro de 1962. Anteriormente, a prática de ensino era um componente facultativo dos cursos de formação de professores e com a obrigatoriedade o estágio passa a ser evidenciado como importante espaço para aprendizagem profissional: troca de saberes entre pares e para ação das práticas pedagógicas.

Posteriormente, com a Lei Federal nº 6.494, de 7 de dezembro de 1977, são regulamentados os estágios de estudante em IES, apresentando o estágio como complemento do ensino-aprendizagem, de acordo com o currículo do curso e da instituição. A Lei Federal nº 8.859, de 23 de março de 1994, revoga a lei citada anteriormente, trazendo poucas mudanças em sua redação, contudo, reafirma uma visão do estágio como complementação do ensino teórico, assim como demonstrado em seu artigo 1º, parágrafo 3º “Os estágios devem propiciar a complementação do ensino e da aprendizagem e ser planejados, executados,

acompanhados e avaliados em conformidade com os currículos, programas e calendários escolares” (BRASIL, 1994).

Com isso, podemos observar que ao longo dos anos foi construída a ideia de que o estágio era apenas um complemento, a parte prática dos cursos, sem construir uma relação com os conteúdos e o currículo do curso como um todo.

A partir da LDBEN nº 9.334/96 foi definida uma carga horária mínima para a prática de ensino, presente no artigo 65 da referida lei “A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas.”. (BRASIL, 1996.)

No Ensino Superior, a Prática de Ensino compete ao conhecimento sobre os níveis da educação básica que se referem à formação do professor polivalente: Educação Infantil (EI) e Anos Iniciais do Ensino Fundamental (AEIF), podendo estar articulada às observações e às práticas vivenciadas no Estágio Supervisionado.

A legislação acerca do estágio supervisionado teve ao longo dos anos diversas alterações, oriundas de Pareceres e Diretrizes do Conselho Nacional de Educação, indicando perspectivas de estágios que contemplassem a articulação entre os saberes teóricos e práticos da profissão docente. Um deles, a Resolução CNE/CP 02/2002, esclarece em seu artigo 1º (BRASIL, 2002, p. 1) que

A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garantida, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

- I. 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;
- II. 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;
- III. 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico cultural;
- IV. 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, apesar das críticas quanto à racionalidade técnica implícita em tais diretrizes, foram essenciais para a construção de um currículo contemplando os conteúdos básicos para a formação de professores, que considera a diversidade e contextos de cada local, como possibilidade de construção da identidade dos cursos de Licenciatura, conforme

podemos constatar no texto do Parecer CNE/CP 09/2001 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior e que

Consolidou a direção da formação para três categorias de carreiras: Bacharelado Acadêmico; Bacharelado Profissionalizante e Licenciatura. Dessa forma, a Licenciatura ganhou, como determina a nova legislação, terminalidade e integralidade própria em relação ao Bacharelado, constituindo-se em um projeto específico. Isso exige a definição de currículos próprios da Licenciatura que não se confundam com o Bacharelado ou com a antiga formação de professores que ficou caracterizada como modelo “3+1”. (BRASIL, 2001, p. 6).

Essa transição para a construção de identidade individual para os cursos de licenciatura e bacharelado foi uma caminhada árdua, tendo em vista que a formação para cada tipo de titulação possui suas especificidades – formar um biólogo, não é a mesma coisa que formar um professor de biologia. Os cursos de Licenciatura e de Bacharelado possuem especificidades diferentes, pois além do ensino dos conteúdos conceituais em comum para a formação, o curso de Licenciatura proporciona os estudos sobre o campo de conhecimento da Educação e do que se relaciona ao ensinar e ao aprender.

Dentre os princípios presentes nas DCN de Pedagogia estão as expectativas que já haviam sido estabelecidas também para Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, sendo descrito no quinto objetivo da alteração das DCNs, a partir da Resolução CNE/CP nº 2/2015 “a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 2015).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior – de 2002 – são alteradas pela Resolução CNE/CP nº 2/2015 e, aparentemente, rompe com algumas concepções da formação de professores na perspectiva técnica e a construção de competências nos cursos de licenciatura. Nessa Resolução, a palavra “competência(s)” praticamente desaparece, em comparação com as Diretrizes de 2002, aparecendo apenas uma vez e em um contexto de assuntos administrativos.

A Resolução CNE/CP nº 2/2015 no Artigo 2, parágrafo 1º, apresenta uma compreensão da ação docente como um processo de construção de diversos

saberes e engloba a formação de professores como ação para os diferentes campos da educação. Assim, diz que (BRASIL, 2015, p. 3)

Compreende-se a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo.

Entendemos que essa compreensão de formação de professores vai ao encontro de uma perspectiva formativa reflexiva, colocando a aprendizagem desses docentes em dois âmbitos: na teoria e na prática, socializando e construindo conhecimentos a partir da problematização e reflexão.

Marques (2018) destaca a necessidade de que o estágio deva possibilitar aos estudantes a construção de uma leitura de mundo, da realidade vivenciada nas escolas, para superar concepções fragmentadas sobre a prática docente. É a partir da problematização, pesquisa e reflexão que esse estudante se constituirá como professor reflexivo e autônomo, que constroem e reconstroem seus conhecimentos a partir da problematização da realidade.

O debate sobre a formação de professores, como vimos nos capítulos anteriores, é um campo marcado por tensões entre as preposições legais e o que ocorre efetivamente nas escolas e IES.

O curso de Pedagogia, como espaço de formação de professores, possui diversos problemas na constituição do seu currículo. O formato disciplinar do curso e rol de disciplinas que possuem pouca ou quase nenhuma contribuição ao contexto real de prática nas escolas, e são organizadas em geral nas áreas de: Fundamentos, Metodologias, Práticas de Ensino e Estágio. Tal organização curricular apresenta a ideia que primeiramente se aprende os Fundamentos e Metodologias, para posteriormente aplicá-los. Pimenta e Lima (2005-2006, p. 6) apontam a fragilidade desse currículo, como um aglomerado de disciplinas desvinculados da realidade escolar:

Os currículos de formação têm-se constituído em um aglomerado de disciplinas, isoladas entre si, sem qualquer explicitação de seus nexos com a realidade que lhes deu origem. Assim, sequer pode-se denominá-las de *teorias*, pois constituem apenas *saberes disciplinares*, em cursos de

formação que, em geral, estão completamente desvinculados do campo de atuação profissional dos futuros formandos. (Grifos do autor)

Com isso, temos muito o que caminhar para alcançar as expectativas apontadas pelo quinto objetivo dos princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (Resolução CNE/CP nº 2/2015). É necessário um olhar atento quanto aos Projetos Pedagógicos dos cursos de Pedagogia, para atender no currículo a relação entre as disciplinas e o campo das experiências práticas nos estágios, aproximando a realidade da escola para o cotidiano e as pesquisas desenvolvidas na IES.

O campo de relação entre teoria e prática anunciada pelas DCN de Pedagogia e da Resolução CNE/CP nº 2/2015 precisaria alcançar a forma de organização dos cursos para haver transformação e impacto na formação de professores, de modo que desde o início de sua carreira docente exerçam o movimento de reflexão sobre suas próprias práticas.

Mais recentemente, é instituída a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), a partir da Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que contempla as expectativas de formação dos professores em consonância com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018e) para Educação Básica.

Dentro das competências específicas esperadas da formação de professores em cursos de licenciatura constam: 1. Conhecimento Profissional; 2. Prática Profissional; 3. Engajamento Profissional. Ambas as competências apresentadas como fundamentais na formação de professores possuem uma visão utilitarista da educação, que propende apenas para questões práticas sem pensar em que formação teórica e qual reflexão tal profissional exerce de sua ação (BRASIL, 2019).

Essa ideia de formação vai ao encontro das expectativas de aprendizagem dos estudantes da educação básica, que enfoca apenas o desenvolvimento de competências e habilidades. Para quê? Ou para quem? Como apontamos anteriormente, sabemos que a lógica mercantilista articula em muitos pontos a área da educação.

Conforme contextualizamos anteriormente, a educação sofre os impactos da lógica mercantilista e capitalista. A precarização da formação de professores e do ensino público é um projeto de governo para a supressão da educação pública e para a expansão do ensino privado.

Segundo os dados do Censo da Educação Superior 2017 – Tabela 16 – (MEC/INEP), 75% das matrículas em graduações ocorrem no setor privado. As pesquisas anunciam sobre a fragilidade na formação de professores nesse setor privado: com cursos que formam professores para o desenvolvimento de habilidades e competências técnicas, com a produção e vendas de cursos, pacotes de formação e materiais didáticos. Essa proposta de formação precária contribui para reprodução das desigualdades sociais, especificamente para a formação de professores e fortalece a desvalorização do trabalho docente. (PEDROSO *et al*, 2019).

Para superarmos essa realidade, precisamos, conforme afirma Mészáros (2008, p.47), “romper com a lógica do capital na área da educação equivale, portanto, a substituir as formas onipresentes e profundamente enraizadas de internalização mistificadora por uma alternativa concreta abrangente”.

Nessa perspectiva, defender e lutar por uma formação de professores emancipatória, autônoma e reflexiva, é um ato revolucionário: é nadar contra a maré privatista que tenta se agarrar na educação pública brasileira. Compreendemos que esclarecer as circunstâncias em que se produz a atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Formação de Professores auxiliam para a análise e entendimento da lógica implícita em tal proposta.

A BNCC – pela forma como foi conduzida e pelo seu conteúdo – vai na contra mão da perspectiva de formação defendida nessa pesquisa: uma formação com pesquisa, autônoma e reflexão sobre as práticas, colocando a formação do professor em um patamar de formação técnica – com ausência de reflexão e construção de saberes docentes – uma aprendizagem técnico-prática, sem teoria.

A proposta da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica coloca também propostas de formação de professores em opções de cursos para obtenção da segunda licenciatura e para obtenção da licença em magistério para aqueles que possuem formação em nível de graduação. Tais propostas minimizam e precarizam a formação de professores, diminuindo drasticamente a carga horária, conforme previsto nos artigos 19 e 21 da Resolução nº 2/2019 (BRASIL, 2019).

Na referida Resolução, especificamente no artigo 8 que trata dos fundamentos pedagógicos dos cursos de formação de professores, podemos constatar a falta da reflexão sobre as práticas em consonância com as teorias e

aprendizagens dos cursos, demonstrando uma concepção de ensino e formação voltadas para aprendizagem e execução de normas técnicas. As práticas pedagógicas dos professores não podem ser reduzidas em apenas técnicas, o fazer pedagógico é uma construção de saberes, que relacionam as aprendizagens e experiências desse professor com as reflexões sobre as práticas vivenciadas no seu dia a dia. Reafirmamos e defendemos nossa perspectiva de formação de professores: não se faz Pedagogia com técnicas, mas sim com pesquisa, reflexão e problematização sobre as teorias e práticas.

Conforme destacamos anteriormente, o campo da educação e da formação de professores é de lutas e tensões na construção de Políticas Públicas Educacionais que contemplem a perspectiva de formação de professores defendida nesse trabalho. A racionalidade técnica na formação de professores permanece presente, mesmo com os indícios de avanços apontados nas Diretrizes de 2015.

Contudo, na referida Resolução de 2019, a palavra “competência(s)” que aparentemente havia se extinguido na Resolução CNE/CP nº 2/2015, retorna com peso na BNCC de Formação de Professores, aparecendo ao longo do texto 51 vezes. Destacamos o uso excessivo de tal palavra para reforçar a perspectiva formativa por competências e aprendizagem técnicas defendida pela Resolução CNE/CP nº 2/2019, o que se alinha ao proposto aos estudantes da Educação Básica na BNCC – uma aprendizagem a partir da conquista de competências.

A visão de formação proposta pela Resolução CNE/CP nº 2/2019 não condiz com a visão de um curso de Pedagogia, conforme anunciado por Libâneo e Pimenta (2011), que tomam a Pedagogia como campo teórico e de atuação profissional. Concordamos com tal afirmação e reiteramos a defesa do curso de Pedagogia em uma perspectiva de formação de professores reflexiva e que contemple a unidade teoria e prática.

2.2. A UNIDADE TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Acreditamos que a teoria não é uma receita pronta, mas sim o movimento do pensar, ato esse de compreender determinada situação que ocorre na realidade. Entendemos que a teoria não é uma fôrma que se encaixa perfeitamente na prática, pois a realidade social é dinâmica, com isso a unidade teoria e prática se constrói por meio da relação de ação e reflexão nas situações cotidianas dos professores,

sendo a teoria e prática indissociáveis pois ocorrem concomitantemente. Nesse sentido, Dutra (2010, p. 42) defende que

Teoria e prática são componentes indissociáveis, pois apesar de diferentes, a teoria como pensamento da prática, é fundamental para a compreensão, a elucidação e a própria transformação da sociedade e para a prática continuamente se volta como seu ponto de partida e finalidade.

A relação teoria e prática na formação de professores contribui para o desenvolvimento de ações pedagógicas, buscando o aperfeiçoamento e a reflexão, possibilitando aos estudantes aprendizagens que possam contribuir para transformação e mudança de práticas.

Esse modelo de formação de professores baseado no que muitos autores intitulam por práxis, fundamenta-se por meio das reflexões do professor sobre suas ações, de modo a ressignificar suas teorias/práticas, reformulando-as para novas ações adiante. Esse movimento de ação-reflexão-ação proporciona aos educadores uma constante transformação de suas práticas pedagógicas, colaborando para a formação de professores críticos e reflexivos.

Para compreendermos o conceito de práxis, entendemos como Pimenta (2012, p. 86-7):

Para Marx, *práxis* é a atitude (teórico-prática) humana de transformação da natureza e da sociedade. Não basta conhecer e interpretar o mundo (teórico), é preciso transformá-lo (práxis). Conforme Vásquez (1986, p. 117) “A relação *teoria* e *práxis* é para Marx teórica e prática: prática, na medida em que a teoria, como guia da ação, molda a atividade do homem, particularmente a atividade revolucionária; teórica, na medida em que essa relação é consciente”. (Grifos do autor)

Com isso, práxis trata do processo de “ação – reflexão – ação refletida”, na qual o pensamento e o conhecimento produzem impactos nas ações, a partir da reflexão que implica mudanças nas práticas.

É fundamental que os cursos de formação de professores possibilitem momentos que estimulem tal relação, com espaços colaborativos e de partilha de práticas pedagógicas que possam contribuir para o enriquecimento e pesquisa desses profissionais. Para Imbernón (2010, p. 65) algumas práticas que podem favorecer a formação de professoras em uma perspectiva de unidade teoria e prática são

Promover a pesquisa de aspectos relacionados às características dos alunos, às de seu processo de aprendizagem em relação a algum âmbito, às do contexto etc., tanto de maneira individualidade como cooperando com seus colegas, de modo a lhes permitir vincular teoria e prática, exercer sua capacidade de manejar a informação, confrontar os resultados obtidos com os previstos por eles e com os de outras pesquisas, com os de outras pesquisas, com os conceitos já consolidados etc.

O processo de formação e de aprendizagem da profissão docente é permanente, pois a construção da identidade docente, da sua forma de ser e estar na profissão, é reformulada constantemente. Para Roldão (2007, p. 101), “Torna-se saber profissional docente quando e se o professor o recria mediante um processo mobilizador e transformativo em cada acto pedagógico, contextual, prático e singular”, sendo assim, a profissão docente requer mobilização constante e para isso os professores precisam ser incentivados desde a formação inicial à reflexão sobre suas próprias práticas.

A proposta do PRP/Capes pode motivar essa mobilização para a reflexão sobre o trabalho docente em seu Edital nº 6/2018 Retificado (BRASIL, 2018b). Contudo, é necessário que as IES em seu Projeto Institucional contemplem tais ações e criem ambientes de reflexão com os estudantes residentes ao longo do período de residência.

A formação de professores reflexivos, críticos e pesquisadores da sua realidade e contexto social é constituída por meio de ações individuais e coletivas de aprendizagem com seus pares. Incentivar propostas de pesquisa e reflexão sobre a prática com professores possibilita troca de experiências enriquecedora e que pode ser uma mola propulsora para motivar aos demais professores a repensarem suas ações a partir da perspectiva apresentada pelos colegas de profissão, que ao narrarem sobre suas práticas, também estão exercendo a reflexão sobre a mesma.

Consideramos que, para produzir transformações que desenvolvam melhorias no campo da formação de professores e, conseqüentemente, no ensino nas escolas, a unidade teoria e prática é um dos pontos fundamentais para essa finalidade. Retomamos a epígrafe do capítulo com a pergunta: “O que é o estágio? Um rito de iniciação profissional? Uma estratégia de profissionalização? Conhecimento da realidade? Momento de colocar na prática a teoria recebida? Um treinamento?” (PIMENTA, 2012, p. 14).

Inauguramos o capítulo com as indicações apresentadas por Pimenta (2012), que nos levaram a algumas inquietações sobre como o estágio curricular supervisionado é encarado pelas IES. Conforme apresentamos, alguns autores apontam para a característica burocrática e fragmentada das fichas cartoriais de estágio e da ausência de supervisão e de relação com escolas de educação básica.

De acordo com o que afirmamos na introdução do trabalho, entendemos o estágio como espaço para construção de conhecimentos, reflexão e problematização das práticas docentes em âmbito escolar, utilizando tais referências como materiais de estudo e pesquisa. Para isso, é necessário estreitar a relação da IES com as escolas, oportunizando espaços para reflexão e debate dos projetos de estágio em ação.

A proposta apresentada pelo PRP/Capes como modalidade de estágio para os cursos de Licenciatura, caso a proposta do programa seja realizada, pode contribuir para se refletir acerca do campo da unidade teoria e prática na formação de professores, tendo em vista a intenção de imersão e de colaboração entre IES e escolas de educação básica. Contudo, apenas a proposta de imersão e colaboração entre os espaços da IES e escola-campo por si só não é o suficiente para alcançarmos a unidade teoria e prática. Ressaltamos a relevância da reflexão sobre as práticas e as experiências dos projetos em ação ao longo do PRP/Capes na formação de um profissional autônomo. O processo de ação-reflexão-ação refletida se faz necessário para o fortalecimento da unidade teoria e prática e ainda a forma como a IES e o próprio Curso (nesse caso de Pedagogia) apreende o PRP/Capes e se nutre dessa experiência formativa para reformular o curso.

A possibilidade da imersão profissional do estudante residente ocorre nas escolas-campo, no qual são definidas 320h de imersão escolar das 440h previstas pelo Programa. As escolas-campo se beneficiam dessa relação, com o processo de formação e reuniões de supervisão no qual o professor preceptor da escola-campo pode atuar junto à IES. A seguir, apresentaremos o diferencial do PRP/Capes, seus objetivos, organização e a perspectiva de estágio supervisionado do programa - de acordo com os documentos do Programa.

2.3. O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA/CAPES: FRUTO DE UMA POLÍTICA PÚBLICA

Iniciaremos explanando sobre Política Pública, tendo em vista que o PRP/Capes é fruto da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Segundo Saravia (2006), a política pública é um conjunto de decisões e propostas que provocam mudanças em uma sociedade. Há influências de grupos sociais, que, dentro das Políticas Públicas, buscam que tais contribuições fortaleçam a justiça e democracia social. As políticas públicas podem contemplar as áreas de saúde, educação, ecológica, social, entre outros, e em sua grande maioria buscam promover práticas para contribuir com as melhorias e resultados nesses setores.

Saravia (2006) apresenta o processo da construção de uma política pública que, como destacado anteriormente, consiste em atender a uma demanda levantada pela sociedade ou fruto de outras políticas governamentais e perpassa por diversas etapas: inicialmente é estabelecida uma agenda, na qual é inclusa uma lista de prioridades no poder público, demonstrando ao Estado as necessidades desse grupo ou área. O segundo momento é a elaboração da política, que consiste em pesquisar e identificar os problemas daquele determinado grupo ou área, e a partir da detecção dos problemas, formular ideias para possíveis soluções. Após a delimitação do problema, ocorre a formulação da política, que se baseia em elaborar alternativas e ações para solucionar o problema levantado. Cavalcanti (2007, p. 178) destaca o período de formulação como um momento marcado por tomadas de decisões, que recebem influência dos diferentes campos e forças políticas:

A formulação da política é o momento em que se estabelece uma 'fórmula'; onde se ordenam alternativas; onde se prescreve "o como", "o quando", "o porquê"; e se exprimem os resultados que se espera da política. Em outras palavras, é o momento no qual se estabelece como o "assunto" escolhido será abordado e como será solucionado. É o momento da "formulação" de alternativas para a solução do "problema público".

Posterior à etapa de formulação, o processo de implementação compõe o planejamento público para a execução da política pública proposta, que será acompanhada a fim de garantir que as propostas sejam cumpridas. O processo de execução é a política em prática, a realização das etapas anteriormente planejadas.

A etapa seguinte à execução é o acompanhamento da determinada política, etapa essa que consideramos essencial para a formulação e a reformulação de políticas, assim como garantir que os objetivos propostos pela política sejam estabelecidos. A última etapa, fruto do processo de execução e acompanhamento de uma política pública, é o da avaliação, na qual se podem detectar os impactos, diferenças e as possíveis contribuições dessa política pública para a sociedade.

Devido à característica de função social, as políticas públicas interferem diretamente nos temas econômicos e na lógica mercantilista, que destacamos anteriormente, portanto, a superação e embate com a “racionalidade” da economia neoliberal é constante. Souza (2006, p. 35) destaca a tensão dessa racionalidade na produção de políticas públicas, promovendo políticas “para a desregulamentação, privatização e para reformas no sistema social”, em busca da eficiência a partir do corte fiscal de gastos.

Tal movimento pode ser observado pelo crescimento do chamado “mercado educacional”, com a venda de materiais didáticos e pacotes de formação de professores, no qual o setor privado busca, continuamente, adentrar nas escolas públicas.

Esse processo coloca a educação como mercadoria disponível para compra e consumo, quando deveria ser um direito de todos. Conforme mencionamos anteriormente, o campo das políticas públicas educacionais é de disputa e luta incessantes e para a análise de qualquer política ou programa é necessário compreendermos os projetos educacionais em disputa – nesse caso: racionalidade técnica x formação reflexiva.

Contudo, consideramos o processo de produção de políticas públicas um campo de ação democrática, com tensões de ideologias em disputa, no qual movimentos sociais, grupos privados e organizações não governamentais, enfim, os diferentes setores da sociedade, possuem influência sobre as decisões do governo. Com isso, as políticas públicas não são estáticas – elas se formam e transformam na ação social.

Especialmente, as Políticas Públicas Educacionais no Brasil demonstram esse movimento, assim como explicitado por Gomes (2019) – um jogo de percurso: ora com avanços, ora com retrocessos – como também pudemos observar ao longo da trajetória das políticas e do breve histórico sobre a Formação de Professores e EI e AIEF apresentados no primeiro capítulo. Nessa movimentação, as políticas

estão sujeitas às práticas de cada governo, com dificuldades em estabelecer políticas de Estado, independentes do governo que está no poder.

Podemos observar o jogo de percurso apontado por Gomes (2019) na constituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica ao longo dos anos (2002 – 2015 – 2019). A perspectiva da formação de professores no Brasil vai se modificando conforme os governos e a equipe que faz parte do Ministério da Educação. Não conseguimos romper totalmente com a racionalidade prática na formação de professores, reflexo esse que conseguimos observar na construção das Políticas Públicas Educacionais. Acreditamos que a dinâmica social interfere e influencia a construção de políticas, por isso ressaltamos a importância de construção de Políticas de Estado e não de Governo, para que os novos governos não venham retroceder os avanços já conquistados.

Com isso, entendemos que as políticas públicas estão sujeitas a particularidades na sua execução prática, pois os dilemas da ação e interpretação social das políticas modificam-se em cada local e cada sujeito que a executa.

Ball (2011) possui um olhar diferenciado sobre o ciclo das políticas, buscando enxergar o cenário, cenas e contextos no qual foram produzidas (encenação), com o intuito de compreender como essas Políticas foram construídas e como são implementadas. O autor, entrevistado por Mainardes e Marcondes (2009), compara a efetivação das Políticas Públicas com peças de teatro, pois cada realidade e contexto conduzirá o texto da política à sua própria existência.

Dessa forma, podemos entender que as Políticas Públicas, apesar de possuírem uma essência, transformam-se conforme os valores do local e das pessoas que elas compõem, uma vez que as experiências desses sujeitos alteram a forma e a maneira como as políticas são implementadas.

Os pesquisadores da área de Educação e das Ciências Sociais possuem um papel de extrema importância como fontes de referência sobre as constatações dos problemas e das soluções produzidos pelas Políticas Públicas. A “encenação” das Políticas Públicas, apontada por Ball, precisa ser anunciada/denunciada e apenas por meio da pesquisa isso pode ocorrer. Os textos e contextos se transformam de um local para o outro e com isso é necessário entender como as Políticas Públicas Educacionais têm alcançado os sujeitos e o chão da escola. (MAINARDES; MARCONDES, 2009).

A organização do Ciclo de Políticas proposto por Ball (MAINARDES, 2006; BALL; MAINARDES, 2011.) contempla a análise de políticas educacionais em cinco contextos: contexto de influência, contexto de produção do texto, contexto da prática, contexto dos resultados (efeitos) e contexto da estratégia política.

O contexto de influência consiste no início da construção da política, no qual os discursos e disputas entre os grupos e áreas lutam para influenciar as finalidades de tal política. As influências contribuem para a definição de objetivos e problemas sociais a serem solucionados para alcançarmos o contexto de produção textual em que o texto da política é elaborado. Tal texto representa a própria política e é fruto dos discursos e disputas dos diferentes grupos e áreas que influenciaram a política.

O contexto da prática é a política em ação, interpretada e reinterpretada pelos sujeitos que executam a política no contexto real. Com isso, a metáfora da peça de teatro utilizada por Ball na entrevista com Mainardes e Marcondes (2009) descreve bem a dinâmica social – uma coisa é a política proposta (texto), outra é a política vivida (contexto da prática). É importante destacar que os três primeiros contextos são interrelacionadas e não ocorrem de maneira linear.

No contexto dos resultados (efeitos), são avaliadas as implicações de tal política no contexto real, buscando identificar as mudanças e transformações na dinâmica social. A proposta de Ball (2011) do Ciclo de Políticas busca dimensionar as desigualdades sociais, para proposição de políticas que fortaleçam a equidade e justiça social. Com isso, o contexto dos resultados (efeitos) colabora para destacar as desigualdades produzidas e reproduzidas pelas políticas para alcançarmos o último contexto do ciclo: o contexto de estratégia política.

A partir da identificação das desigualdades produzidas e reproduzidas pela política, o contexto de estratégia política estabelece objetivos e caminhos para superação dessas desigualdades. Com isso, os últimos contextos do Ciclo de Políticas consistem em avaliar e propor alterações na política.

Nossa proposta com essa pesquisa é apoiarmo-nos no Ciclo de Políticas proposto por Ball (MAINARDES, 2006; BALL; MAINARDES, 2011.) para compreendermos o PRP/Capes anunciado (documentos) e o PRP/Capes (vivido), utilizando do ciclo para compreender – especialmente – os contextos de influência, produção do texto e da prática. Os contextos dos resultados (efeitos) e de estratégia política não serão ponto de análise nessa pesquisa, devido ao tempo de acompanhamento e desenvolvimento do programa.

Justificamos a análise do PRP/Capes devido a ser um programa fruto de uma política pública, sendo elaborado a partir de uma estratégia de indução da Política Nacional da Formação de Professores (Decreto Federal nº 8.752/2016).

O PRP/Capes é uma das ações que integram a Política Nacional da Formação de Professores, conforme apresentamos anteriormente, e visa implementar em escolas públicas projetos que estimulem articulação entre teoria e prática nos cursos de Licenciatura, entre outros aspectos.

Os objetivos dispostos no PRP/Capes apresentados no Edital nº 06/2018 Retificado (BRASIL, 2018b) e na Portaria GAB nº 45, de 12 de março de 2018 (BRASIL, 2018c) demonstram uma perspectiva de formação que é pretendida a partir da implementação desse Programa nas escolas e IES.

O Edital nº 06/2018 Retificado (BRASIL, 2018b, p.1) mostra que o PRP/Capes visa

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

A partir do Edital nº 06/2018 Retificado da Capes, podemos compreender os principais objetivos do PRP/Capes com as IES (Instituições de Ensino Superior) no qual se busca uma articulação entre a teoria ministrada nos cursos de Licenciaturas e nas práticas vivenciadas na rede pública da educação básica de ensino, com o intuito de reformular o estágio curricular obrigatório e a unidade entre teoria e prática.

Conforme o Art. 17 da Portaria GAB nº 45 da Capes (BRASIL, 2018c), o Coordenador Institucional é o profissional instituído pela IES, que se responsabiliza pela relação com as Secretarias de Educação (Municipais ou Estaduais), a IES e a Capes no desenvolvimento do PRP/Capes, do Projeto Institucional (PI) e dos subprojetos em escolas de educação básica, proporcionando orientação também

aos docentes orientadores. No Art. 18, da referida Portaria, são disponibilizadas informações acerca do papel do docente orientador (professor da IES, que tem o papel de apoiar a coordenação institucional, responsáveis pelos subprojetos de áreas e de acompanhar os estudantes residentes e as escolas-campo) e também do professor preceptor (professor atuante nas escolas campo de educação básica que receberão os estudantes residentes dos cursos de Licenciatura e que desenvolverão as ações do estágio supervisionado em campo para construção de projetos que contemplaram os subprojetos – Pedagogia – a partir do PI).

O PI é o Projeto Institucional de referência produzido coletivamente pela Coordenação Institucional e pelos Docentes Orientadores. Tal documento articula o processo para que os subprojetos e a intervenção dos estudantes residentes colaborem com a aprendizagem profissional do residente e contribua para a formação contínua dos professores preceptores. Além dos residentes poderem aprender e contribuir com as escolas-campos, os professores preceptores terão participação ativa na IES, realizando ações de formação que colaboraram com a aprendizagem do estudante-residente.

O PRP/Capes tem carga horária de 440 horas, sendo as 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. O PRP/Capes prevê também que o estudante residente que aderir à participação deve pelo menos ter cursado 50% do seu curso de licenciatura, sendo assim permitidos alunos que tenham cursado metade do período de curso.

Observando as expectativas de ação do professor preceptor e do estudante residente, dispostos pelo Edital Capes nº 6/2018 e a Portaria GAB nº 45/2018, podemos analisar que ambos possuem o compromisso de participar ativamente das ações e formações nas escolas e na IES, assumindo que, conjuntamente, os dois ambientes de formação (da IES e das escolas-campo) possuem importância na formação profissional desses estudantes.

Intencionamos com a referente pesquisa identificar o diferencial formativo do PRP/Capes para os estudantes residentes do curso de Pedagogia de uma IES localizada na Baixada Santista/SP. Para tanto, aprofundaremos na implementação do programa na IES e na escola-campo pesquisadas, as quais

apresentaremos mais detalhadamente no item do universo e sujeitos de pesquisa no terceiro capítulo.

Buscaremos na análise dos dados da pesquisa o sentido das Políticas Públicas Educacionais com as contribuições de Ball e colaboradores, conforme já assinalamos, no sentido de entender o PRP/Capes como programa fruto de uma Política Pública no campo da formação de professores. A abordagem do Ciclo de Políticas apresentado por Ball contribui para a análise de políticas e programas.

Desvendando as referências do referente trabalho, desenvolvemos a revisão bibliográfica em duas fontes, pesquisando dissertações, teses e artigos, conforme apresentamos no item a seguir.

2.4. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Realizamos pesquisas em fontes como teses, dissertações e artigos, no Banco de Teses da Capes e a na Scientific Electronic Library Online (SciELO), ao longo do 2º semestre/2018, para levantamento das referências e constatação do diferencial da pesquisa. Analisados os materiais produzidos nos últimos cinco anos, elaboramos quadros que seguem nos Apêndices I e II, organizando os materiais coletados a partir das fontes de pesquisa e palavras-chave deste trabalho.

Consideramos a revisão bibliográfica uma peça-chave no processo da pesquisa, pois contribuiu para a compreensão do conhecimento produzido até então sobre a referente temática e para identificar o diferencial da pesquisa em questão. Creswell (2010) ressalta a importância da revisão bibliográfica, tendo em vista que o conhecimento é uma construção da humanidade, sendo assim, é necessário consultarmos e refletirmos sobre uma determinada temática a partir da ótica desse levantamento bibliográfico, que consiste em compreender como historicamente aquele tema ou questão vem sendo abordado nas pesquisas.

Buscamos identificar os principais temas abordados em teses, dissertações e artigos, a partir das palavras-chave desse trabalho, para delimitação do problema de pesquisa. Ao realizar o levantamento bibliográfico, pudemos constatar quais pesquisas abordaram sobre experiências de residência pedagógica/docente no Brasil, visando entender as experiências anteriores para análise do PRP/Capes.

2.4.1. Revisão bibliográfica: banco de teses da capes

Ao pesquisar a palavra-chave “Formação de Professores” no Banco de Teses da Capes, o resultado apresentado foi surpreendente, 1.094.374 teses e dissertações foram listadas. Foram refinadas as buscas na área de conhecimento e concentração da educação, assim resultando em 12.278 teses e dissertações. Para essa revisão bibliográfica foram consideradas as produções dos últimos cinco anos (2013: 1.984; 2014: 2.145; 2015: 2.292; 2016: 2.368; 2017: 2.481; 2018: 1.008). Alguns trabalhos demonstravam no título a pretensão de pesquisa no âmbito da formação de professores, outros apresentavam apenas questões das práticas de ensino e aprendizagem. A partir da análise desenvolvida, foram selecionados os trabalhos com relevância no aspecto de formação de professores da educação básica, especificamente no ensino fundamental, segundo o apresentado no Quadro 16 do Apêndice I.

Ao pesquisar a palavra-chave “Curso de Pedagogia” no Banco de Teses da Capes, o resultado apresentado foi de 1.198.672 teses e dissertações listadas. Foram refinadas as buscas na área de concentração da educação, assim resultando em 16.048 teses e dissertações. Para essa revisão bibliográfica foram consideradas as produções dos últimos cinco anos (2013: 2.098; 2014: 2.272; 2015: 2.292; 2016: 2.565; 2017: 2.674; 2018: 2.564). Dos resultados apresentados, alguns trabalhos demonstravam no título diversos temas envolvendo educação, cursos de licenciatura, entre alguns tratando sobre o curso de Pedagogia. Foram selecionados trabalhos que abordassem sobre o curso na perspectiva de estágios, práticas formativas e história da constituição do referido curso, de acordo com o apresentado no Quadro 17 do Apêndice I.

Ao pesquisar a palavra-chave “estágio supervisionado”, o resultado apresentou 18.864 teses e dissertações listadas. Foram levadas em consideração as produções dos últimos cinco anos (2013: 1.123; 2014: 1.187; 2015: 1.267; 2016: 1.385; 2017: 1.423; 2018: 1.405). Nesse período, podemos observar um crescimento nas produções referente à temática de estágio supervisionado, o que demonstra a relevância do referido tema no campo da formação de professores. As pesquisas listadas referiam-se a produções que analisavam as perspectivas do estágio supervisionado em diversos campos de formação: educacional, saúde, bacharelados, entre outros. A partir da análise desenvolvida, foram selecionados os

trabalhos com o propósito de aprofundar a relevância do estágio supervisionado na formação de professores, em especial em cursos de Pedagogia, conforme apresentado no Quadro 18 do Apêndice I.

Ao pesquisar a palavra-chave “unidade teoria-prática”, o resultado apresentou 425.282 teses e dissertações listadas. Refinando as buscas direcionando para as áreas de concentração e conhecimento como Educação, foram diminuídos para 7.097 resultados de teses e dissertações. Foram levadas em consideração as produções dos últimos cinco anos (2013: 1.164; 2014: 1.205; 2015: 1.286; 2016: 1.405; 2017: 1.464; 2018: 558). As pesquisas listadas referiam-se a projetos e práticas educacionais que desenvolviam relações entre teoria e prática. A partir da análise desenvolvida, foram selecionados os trabalhos com relevância na temática da pesquisa, levando em consideração trabalhos que envolvessem a unidade teoria e prática na formação de professores, consoante o apresentado no Quadro 19 do Apêndice I.

Ao pesquisar o termo “residência pedagógica”, foram apresentadas 27.811 dissertações e teses que trabalhavam esse termo. Ao observar os primeiros títulos, constatamos que eram referentes à residência em outras profissões na área da Saúde, por exemplo. Por conta disso, a pesquisa foi refinada direcionando nas opções de área de conhecimento e concentração com o campo da Educação, gerando, assim, resultados de 2.277 dissertações e teses. Foram levadas em consideração as produções dos últimos cinco anos, sendo elas (2013: 372; 2014: 404; 2015: 399; 2016: 444; 2017: 481; 2018: 174). Considerando a relevância do tema e a proximidade com a pesquisa, foram organizados os títulos, conforme apresentado no Quadro 20 do Apêndice I.

2.4.2. Revisão bibliográfica: Scientific Electronic Library Online (SciELO)

Primeiramente, ao pesquisar o termo “formação de professores”, foram apresentados 817 artigos que trabalhavam esse termo, após realização de filtro para artigos no Brasil, diminuiu para 598, sendo consideradas as produções dos últimos 5 anos. Para realizar a delimitação, conforme a relevância para o trabalho, foram selecionados temas que abordassem a formação contínua de professores no âmbito escolar e inicial no ensino de graduação, de acordo com o apresentado no Quadro 21 do Apêndice II.

Ao direcionar a palavra-chave “curso de Pedagogia”, foram apresentados 320 resultados de artigos. Contudo, os diversos artigos que foram apresentados tratavam acerca de um conceito ou experiência pedagógica. A intencionalidade era identificar artigos com referências históricas, políticas e conceituais sobre o curso de Pedagogia, com isso foi selecionado um artigo, conforme apresentado no Quadro 22 do Apêndice II.

Ao direcionar a palavra-chave “estágio supervisionado”, foram apresentados 168 resultados de artigos. Entre os títulos apresentados, havia referências de estágio em diversas áreas, em especial nos campos da saúde e educação. Foram selecionados dois artigos, tendo como critério a aproximação do estágio supervisionado para a formação de professores, de acordo com o apresentado no Quadro 23 do Apêndice II.

Ao direcionar a palavra-chave “unidade teoria-prática” aparecem 394 artigos referentes ao assunto, delimitando no filtro para pesquisas no Brasil, diminui-se para 313 artigos, sendo consideradas as produções dos últimos 5 anos, consoante o apresentado no Quadro 24 do Apêndice II.

Ao pesquisar o termo “residência pedagógica”, foram apresentados 14 artigos que trabalhavam esse termo, porém todos eram destinados à residência em outras profissões na área da Saúde, não havendo nenhum resultado para residência na área da Educação. Ao pesquisar o termo “residência educacional”, foram apresentados 74 artigos que trabalhavam esse termo, porém maioria era destinada à residência em outras profissões – também na área da Saúde, apresentando apenas um artigo que trata sobre residência em âmbito educacional, apresentado no Quadro 25 do Apêndice II.

2.4.3. Considerações sobre a revisão bibliográfica

No processo de revisão bibliográfica, previamente se pode constatar o baixo número de pesquisas sobre o tema da Residência Pedagógica, por ser uma experiência recente, apenas constando trabalhos da UNIFESP de Guarulhos, da Universidade Federal de Minas Gerais e da Universidade Federal do Rio de Janeiro, investigando experiências vivenciadas por programas executados nessas regiões.

Destacamos as teses de Guedes (2018): “O Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II: Escritas de formação na área dos Anos Iniciais do

Ensino Fundamental”, de Faria (2018): “O Naufrágio, o Baile e a Narrativa de uma Pesquisa: Experiências da formação de sujeitos em imersão docente” e a dissertação de Pires (2017): “Desenvolvimento Profissional de Docentes participantes do Programa de Residência Pedagógica da UNIFESP” como referências dessas experiências levantadas a partir da revisão bibliográfica.

Especificamente na experiência vivenciada no Rio de Janeiro por meio do Programa de Residência Docente, os participantes do Programa eram egressos dos cursos de Licenciatura, portanto professores iniciantes na profissão. O Colégio Pedro II, em parceria com a Universidade Federal do Rio de Janeiro e a Capes, desenvolvem essa experiência piloto de Residência Pedagógica.

Tal Programa possui a intencionalidade da indução docente desses profissionais, sendo oferecidos cursos de especialização (*lato-sensu*) com a titulação de “Especialistas em Docência do Ensino Básico”. Com isso, esse professor iniciante, além de desenvolver atividades na UFRJ, também possui formação no Colégio Pedro II, realizando planejamento de aulas, intervenções com os estudantes e atuação como professores substitutos em algumas situações.

A tese de Faria (2018) apresenta um levantamento bibliográfico amplo sobre as experiências de Residência Pedagógica no Brasil. Destacamos o Projeto de Imersão Docente, inicialmente nomeado de Residência Docente, foco da pesquisa e das narrativas apresentadas na tese, que foi homologada em 2011 no Centro Pedagógico da UFMG. Tal experiência de imersão ocorre com os estudantes dos cursos de licenciatura nas salas de aula, com orientação e grupos de estudos.

Posteriormente, em 2014, na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), nos padrões estabelecidos na UFRJ, foi homologado a Residência Docente, também como curso de especialização (*lato-sensu*) com a titulação de “Especialistas em Docência do Ensino Básico”. O programa de Residência Docente, diferente do Projeto de Imersão Docente, conta com professores que já concluíram o curso de licenciatura e estão em atuação na escola pública.

Na experiência apresentada pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) no *campus* no município de Guarulhos, o Programa de Residência Pedagógica é direcionado para os estudantes dos cursos de Pedagogia, no formato de um estágio supervisionado diferenciado. São realizadas ações em escolas públicas do município de Guarulhos, que voluntariamente se dispõem a participar do Programa, com a possibilidade de receber os residentes em suas escolas e,

também, de poderem participar de cursos e disciplinas na universidade, responsabilizando-se como coformadores.²

Giglio *et al* (2011) promovem uma reflexão sobre o PRP na UNIFESP de Guarulhos e podemos destacar que tal experiência promove uma relação entre escola pública e universidade. Os residentes possuem a oportunidade de acompanhar as práticas pedagógicas dos docentes e gestores da escola, desenvolvendo conhecimento sobre o Projeto Político Pedagógico, o contexto e entorno da escola-campo acompanhada, preparação do Plano de Ação Pedagógica com orientação do professor coformador da escola básica e do preceptor, professor da universidade, que auxiliam os residentes nesse processo.

O processo formativo ocorre concomitantemente na escola e na universidade, tendo em vista que os residentes, professores coformadores e preceptores desenvolvem encontros de supervisão, utilizando tais experiências e práticas vivenciadas no contexto da residência para reflexão e construção dos saberes docentes. É importante salientar que desde o princípio da constituição do PRP na UNIFESP de Guarulhos os docentes e gestores das escolas foram ouvidos, buscando contribuições dos sujeitos que fariam parte do programa sobre a disponibilidade em receber os residentes na escola e participar da conformação desses futuros professores. Consideramos que tal atitude reflete uma perspectiva de formação democrática e participativa.

Nos dados apresentados por Pires (2017), podemos observar o incentivo por parte do programa desenvolvido na UNIFESP para a pesquisa com os residentes, que construíram relatos sobre as experiências e observações vivenciadas na escola, tecendo reflexões relacionadas a autores e conceitos apreendidos nos conteúdos da universidade. Nesse sentido, podemos constatar nessa experiência uma visão do estágio como instrumento para o desenvolvimento do processo de reflexão e pesquisa desses estudantes e futuros professores.

A experiência do Programa de Residência Pedagógica na UNIFESP Guarulhos nos possibilita repensar o processo de formação de professores nos cursos de Pedagogia a partir dos estágios curriculares. A imersão propiciada pelo

² Há um vídeo institucional da UNIFESP de Guarulhos, que apresenta a proposta do Programa de Residência, com relatos de experiências e sobre como a proposta faz parte do eixo curricular dos cursos de licenciatura. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=nCslziV9DHQ>> Acesso em 01 mai 2020

programa auxiliou os estudantes residentes a não apenas desenvolver um estágio como parte obrigatória e burocrática de observação/registro, mas de compreender a partir dessa experiência como ocorre a construção e aplicação de um projeto dentro da realidade de uma escola pública.

Os espaços de reflexão, tanto para os estudantes residentes quanto para os professores das escolas públicas participantes do programa, auxiliam no processo de formação inicial e contínua, com a escola e universidade contribuindo, concomitantemente, para a formação desses sujeitos.

As reflexões apresentadas por Gomes (2012) sobre como o estágio é uma possibilidade para relação da teoria e prática elucidam o quanto essas experiências precisam ser disseminadas e fortalecidas no campo de formação de professores e nos cursos de licenciatura. Uma formação que leve os sujeitos a refletirem sobre sua própria ação proporciona um desenvolvimento que auxilia na construção de um pensamento crítico, que contribui para uma construção/reconstrução contínua desse profissional.

Observamos ao longo do levantamento bibliográfico diferentes experiências de Residência Pedagógica, com estudantes de licenciatura e professores já formados, buscando a imersão e construção de saberes em relação as IES e a escolas de educação básica.

Podemos observar que a proposta do PRP da UNIFESP se assemelha em alguns pontos da proposta do PRP/Capes: residência realizada em escolas públicas com estudantes dos cursos de licenciatura em formação em nível superior, diferentemente do proposto pela UFRJ e UFMG com a proposta de residência em especialização (*lato-sensu*) com professores formados em cursos de licenciatura. Contudo, destacamos que o Edital Capes nº 6/2018 Retificado, que instituiu o PRP/Capes não faz menção ou referência as experiências anteriores de Residência Pedagógica/Docente no país, embora o processo de operacionalização se assemelhe (em certa medida) a tais experiências.

Aqui, coloca-se uma dimensão ética, pois seria importante que as experiências anteriores que são precursoras da Residência Pedagógica/Docente fossem referenciadas a fim de dimensionar as possibilidades e desafios para a formação inicial e contínua de professores.

Analisando a proposta do PRP da Unifesp (*Campus* Guarulhos), podemos destacar seu objetivo formativo de aprendizagem teórico-prática, utilizando segundo

o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia “a prática profissional como eixo norteador do projeto pedagógico” (UNIFESP, 2020, p. 88). Com isso, as experiências vivenciadas no âmbito da escola-campo são utilizadas como materiais de estudos, reflexão e pesquisa pelos residentes, em parceria com os docentes da Universidade que supervisionam o Programa e os profissionais das escolas-campo.

Nesta experiência, os residentes desenvolvem uma intervenção pedagógica na turma em que realizam a residência e podem, a partir dessa ação, refletir e dimensionar hipóteses, construindo conhecimentos e reflexões sobre as práticas pedagógicas. Tais reflexões não permanecem apenas no campo das ideias, mas tomam corpo, com base nas orientações, como os “Cadernos de Residência Pedagógica”, que trazem temas oriundos das experiências dos residentes e docentes supervisores da Universidade com as escolas-campo, produzindo materiais de pesquisa e contribuição para outros residentes e professores refletirem sobre as dimensões teórico-práticas da ação docente.

Reiteramos alguns pontos que consideramos diferenciais na proposta do PRP da Unifesp - Campus Guarulhos em comparação ao PRP/Capes, como, por exemplo, o diálogo e a relação orgânica da Residência Pedagógica com o curso e com a realidade da escola pública. Com isso, presumimos que exista uma qualidade formativa importante e significativa para todos os estudantes que cumprem os estágios por meio do PRP em escolas-campo do município de Guarulhos, a partir dos Acordos de Cooperação Técnica com os sistemas de ensino e com cada escola que adere ao Programa.

Os estágios do PRP da Unifesp - *Campus* Guarulhos ocorrem nos diferentes níveis de formação do licenciando do curso de Pedagogia: Residência Pedagógica I - Educação Infantil (creches e pré-escolas); Residência Pedagógica II - Ensino Fundamental (anos iniciais); Residência Pedagógica III - Ensino Fundamental Educação de Jovens e Adultos (anos iniciais); Residência Pedagógica IV – Gestão Educacional (direção, coordenação, supervisão do ensino).

Diferente desta experiência de formação e de estágio, o PRP/Capes oportuniza aos residentes o estágio de imersão e regência em apenas um segmento de atuação e pode ser considerado uma forma de estágio supervisionado não obrigatório, não contemplando todos os estudantes das IES.

Além disso, difere também na dimensão pública do Programa: o PRP da Unifesp - *Campus* Guarulhos é dirigido para todos os estudantes, enquanto o

PRP/Capes tem oferta reduzida e não atinge a totalidade dos estudantes. A não universalização do PRP/Capes e o não diálogo e interlocução com os PPC das IES, ao nosso olhar, enfraquece e descaracteriza a proposta do programa de aperfeiçoar a qualidade da formação de professores.

Na análise desenvolvida com base no Edital Capes nº 6/2018 Retificado (Apêndice XV), pudemos identificar a abertura do PRP/Capes para IES privadas com fins lucrativos que possuem cursos de licenciatura participantes do Prouni. Enxergamos tal iniciativa como reflexo da presente influência da lógica mercantilista que impõe um projeto educacional privatista na educação pública no país, envolto no cenário de defesa da privatização e precarização da educação pública, pautada em produtividade e competitividade. Essa abertura, de forma sugestiva, utiliza do fomento de bolsas que provém de verbas públicas para a utilização em instituições privadas.

É necessário contextualizar, também, o crescente aumento das IES privadas, e a quantidade de estudantes que ingressam anualmente nos cursos de licenciatura em tais instituições. A expansão do acesso ao ensino superior no Brasil, além de ocorrer tardiamente em comparação a outros países, por meio de programas como FIES e Prouni, fazem uso de verba pública para fomentar vagas em IES privadas, devido à falta de universidades públicas para todos. Tais programas dirigem-se, em geral, a uma parcela da população em vulnerabilidade econômica, com cursos massificados e homogêneos, colaborando para a expansão do mercado educacional, sobretudo o caso dos conglomerados econômicos, que detêm parte considerável da formação de professores (GIMENES, 2016).

Pimenta (2002) explicita o quanto o campo econômico se apodera dos conceitos e práticas educacionais para benefício próprio e comercialização da educação. Seria a Residência Pedagógica mais um conceito/prática educacional que será apoderado com o intuito da mercantilização da educação no Brasil?

É válido salientar que nos anos de 2003 a 2016 o Ministério da Educação criou e estimulou ações de melhoria da qualidade da formação de professores no país, por meio de Programas de indução como o Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência), o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), o Programa de Ações Articuladas de Formação de Professores (Parfor) – entre outros, com o apoio de IES e a descentralização das ações e com Comitês Estaduais de Formação de Professores. Como o campo da formação de

professores atualmente é um campo majoritariamente preenchido pelas IES privadas (muitas com caráter eminentemente mercadológico) e com os cortes orçamentários vigentes para a educação, tais programas de indução perderam a dimensão pública que (teoricamente) tinha como origem, abrindo fissuras nas relações entre IES e escolas de educação básica.

Importante considerar que com o golpe político de *impeachment* nos governos que se sucederam – de 2016 até a presente data (Michel Temer e Jair Bolsonaro) – tanto em funções no Ministério da Educação e, sobretudo, no Conselho Nacional de Educação, observamos a representação majoritária de setores defensores da educação privada e da mercantilização do ensino, o que traz perspectivas diferentes de formação e de valorização docente e chegamos a outros questionamentos: de fato o PRP seria uma Política Pública (portanto, de caráter público) – se não é dirigida a todos?; o PRP/Capes estaria colaborando com a precarização do trabalho docente, ao possibilitar que os residentes desempenhem funções auxiliares de ensino nas escolas – ao não serem problematizadas as concepções de ensinar e de aprender que apoiam as práticas dos professores as escolas-campo; qual a razão da Capes (no PRP) não mencionar as experiências anteriores de Residência Pedagógica existentes no país e assumir conceitos de formação de professores que apresentam sentido contrário ao tratamento da educação como mercadoria, como o conceito de professor reflexivo e de unidade teoria e prática – que são conceitos que têm por base as relações dialética e de construção histórica de construção do real?

Gimenes (2016) retrata que esses processos de repasses de verbas do setor público para a iniciativa privada diminuem e confundem as fronteiras entre público e privado. A autora traz o contexto das políticas públicas educacionais, entre 2005 e 2014, tendo como destaque o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Em sua análise, demonstra que historicamente as políticas públicas para a formação de professores eram estruturadas na forma de programas organizados em editais, que podem ser descaracterizados ou alterados com quaisquer mudanças governamentais, portanto não apresentam continuidade administrativa. Vale lembrar que não houve aumento de bolsas, quando da criação do PRP/Capes, considerando o montante de bolsas existentes no PIBID; houve a divisão dessas em dois programas, a saber: para os 1º e 2º anos dos cursos de licenciatura, o PIBID e para os 3º e 4º anos: o PRP/Capes. De acordo com Gomes

(2015) trata-se das velhas e conhecidas ‘saídas mágicas’ da Política do lençol curto (se cobre a cabeça, descobre os pés). A esse respeito, Gomes (2015, p. 216) destaca:

Já sabemos que: i) ‘saídas mágicas’ não resolvem os problemas da Educação, problemas que têm suas raízes na insuficiência ou no uso indevido dos recursos públicos, na descontinuidade administrativa, na formação insuficiente dos gestores e professores, nas condições de trabalho e na desvalorização profissional, entre outros fatores; ii) não é possível fazer mais com menos dinheiro, na Educação; iii) as mudanças na Educação ocorrem quando os professores se convencem da importância de alterar suas práticas, em um movimento de dentro para fora das escolas e não o contrário; iv) as experiências bem-sucedidas no campo da formação de professores, mesmo que isoladas precisariam ganhar visibilidade no debate público, de modo a promover apropriações conceituais sobre formação de professores, qualidade da Educação, entre outros temas que necessitam ser confrontados com as perspectivas de formação que sustentam o trabalho cotidiano das escolas públicas.

Giemenes (2016) apresenta ainda em sua análise que o PIBID aparentemente apresentou indícios, ainda engatinhando, como possibilidade de estabelecer-se como política de Estado, a partir da sua colocação como estratégia na meta 15 do Plano Nacional de Educação (2014-2024), Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014 –, estratégia 15.3: “ampliar programa permanente de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, a fim de aprimorar a formação de profissionais para atuar no magistério da educação básica” (BRASIL, 2014).

Contudo, o PIBID permaneceu como um programa da Capes, efêmero como tantos outros, não está enraizado na política pública em educação do país, e com isso permanece frágil e suscetível a mudanças. Da mesma forma que o PIBID, o PRP/Capes, como programa, está sujeito a intervenções. Com isso, ressaltamos a importância da organização de políticas de Estado e não de Governo, estabelecendo, assim, políticas de formação de professores que contenham iniciativas e programas que sejam universais a todos os estudantes dos cursos de licenciatura. Isso poderia ser possível a partir de parcerias (de fato colaborativas) entre União, Estados e Municípios e não somente Acordos de Cooperação Técnicas burocráticos e cumpridores de função legal.

Consideramos que trazer os contextos e experiências dos programas de residência docente ou pedagógica produzidas ao longo dos anos para a elaboração da proposta do PRP/Capes poderia contribuir para entendimento dos limites e avanços encontrados nas experiências anteriores.

Investigar e conhecer as diferentes experiências dos Programas de Residência Pedagógica, auxiliou para a compreensão das possibilidades que a Residência como imersão profissional e relação orgânica de IES e escolas-campo de educação básica proporcionam para a formação de professores. Tendo em vista os objetivos do PRP/Capes, podemos criar expectativas que essa experiência de Residência também seja efetiva e proporcione aprendizagens aos estudantes residentes e que possam repercutir em suas futuras ações docentes.

Consideramos que com a ampliação e a propagação do PRP/Capes, a partir do Edital nº 06/2018 Retificado e da Portaria GAB nº 45, de 12 de março de 2018 da CAPES, pode haver o crescimento nas pesquisas e trabalhos acerca dessa modalidade de estágio que o Programa proporciona de imersão dos estudantes em escolas-campo, de promoção da relação IES e escola e de efetiva unidade teoria e prática.

A partir da análise desenvolvida, constatamos que não há pesquisas relacionadas ao PRP que proporcionem a visão das crianças participantes sobre o programa. Consideramos – no desenho inicial da pesquisa – que alcançar as vozes de todos os sujeitos da pesquisa, inclusive as crianças das escolas-campo, poderia ser uma referência significativa acerca dos reflexos que o PRP e os projetos desenvolvidos por residentes e professores preceptores promovem no âmbito escolar. Pretendíamos, nas ações em campo, estabelecer uma escuta sensível para com todos os sujeitos envolvidos no PRP/Capes, com o intuito de realizar uma pesquisa que olhasse o programa a partir da realidade total, alcançando sujeitos (crianças), em geral, quase invisibilizados em pesquisas. Infelizmente, isso não foi possível, pelas razões anunciadas anteriormente, ficando como possibilidade futura.

Buscamos ao longo do segundo capítulo apresentar a compreensão do estágio supervisionado e sua relação intrínseca com a unidade teoria e prática. Acreditamos que a formação de professores em uma perspectiva crítico, problematizadora e reflexiva contribui para rompermos com a racionalidade técnica que tensiona as Políticas Públicas Educacionais.

Assumimos o PRP/Capes, programa investigado nesse trabalho, como fruto de uma Política Pública Educacional e, como tal, intencionamos compreendê-lo a partir do ciclo de Políticas de Ball (MAINARDES, 2006; BALL; MAINARDES, 2011.), dimensionando os contextos de influência, de produção do texto e da prática do

referido programa. Para tanto, apresentamos a seguir o caminho metodológico, destacando as escolhas dos instrumentos e o tratamento dos dados.

III. OS CAMINHOS DA PESQUISA

“Ser professor requer saberes e conhecimento científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade, indagação teórica e criatividade para encarar as situações ambíguas, incertas, conflituosas, e por vezes, violentas, presentes nos contextos escolares e não escolares.” (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 15).

Entendemos que as características apontadas por Pimenta e Lima (2004, p. 15) para os professores contemplam também a formação dos pesquisadores. Para nos constituirmos como pesquisadores, é preciso construirmos constantemente nossos saberes em consonância com as indagações, problematizações e reflexões que desenvolvemos acerca da realidade. É nesse movimento dialético com o mundo que nos constituímos como pesquisadores na caminhada.

Destacamos a importância da trajetória e do caminho para a formação de um pesquisador. É no processo, na caminhada, nas dificuldades e/ou facilidades que vamos nos constituindo como pesquisadores. Nesse terceiro capítulo apresentaremos a caminhada da pesquisa, enfatizando as ações e as escolhas metodológicas.

O conhecimento do PRP/Capes ocorreu a partir das notícias do Edital Capes nº 6/2018 Retificado e, também, no processo de orientação, até então como convidada no Grupo de Pesquisa “Observatório de Profissionais da Educação: Políticas e Pesquisa-Formação” na Universidade Católica de Santos. Nessa trajetória, elaboramos o projeto e já tendo ingressado no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da referida instituição, iniciamos a pesquisa.

A questão problema da referida pesquisa é: qual o diferencial formativo do estágio PRP da Capes no processo de aprendizagem profissional dos estudantes residentes do curso de Licenciatura em Pedagogia e na Formação Contínua de professores preceptores na escola-campo?

Para alcançarmos tais respostas, utilizamos a abordagem qualitativa, por meio de pesquisa bibliográfica, observação em campo com registro em Diário de Campo e rodas de conversa – a formação de professores na perspectiva do PRP/Capes. A pesquisa qualitativa aprofunda a temática proposta, pois engloba os sujeitos pesquisados na compreensão e relevância que eles atribuem à formação de professores.

Yin (2016, p. 7) apresenta cinco características acerca da pesquisa qualitativa que compreendem a importância da mesma e sua valorização em meio a pesquisa.

1. estudar o significado da vida das pessoas, nas condições da vida real;
2. representar as opiniões e perspectivas das pessoas (rotuladas neste livro como os participantes) de um estudo;
3. abranger as condições contextuais em que as pessoas vivem;
4. contribuir com revelações sobre conceitos existentes ou emergentes que podem ajudar a explicar o comportamento social humano; e
5. esforçar-se por usar múltiplas fontes de evidência em vez de e basear em uma única fonte.

Com isso, a pesquisa qualitativa possibilita uma compreensão teórica e prática do objeto de pesquisa, oportunizando interações que contribuem para o desenvolvimento de hipóteses e ideias ao longo da pesquisa.

Ghedin e Franco (2008) afirmam que o campo da pesquisa educacional é suscetível a mudanças, é complexo e multidimensional, por conta da sua particularidade em envolver objetos e sujeitos em seus estudos. Pesquisar sobre e com pessoas supõe uma flexibilidade e reflexibilidade acerca do contexto estudado.

Com isso, as metodologias, quantitativas ou qualitativas da pesquisa em educação possuem papel determinante sobre como o pesquisador irá coletar e analisar os dados. O principal movimento do pesquisador ao organizar esses conhecimentos teóricos, práticos e os dados de pesquisa, é a reflexão. Ghedin e Franco (2008) nos chamam atenção sobre a importância da reflexão no processo investigativo, pois, sem a prática reflexiva, o pesquisador passa a ser um mero reproduzidor de dados, sem articular os campos de conhecimento na produção de sua pesquisa.

A abordagem reflexiva no campo da pesquisa educacional pressupõe um processo dialético entre objeto e sujeito, sendo o questionamento um instrumento para uma reflexão contínua, contribuindo para a construção de novos conhecimentos. Fazer pesquisa em educação consiste no exercício de se questionar “O quê? Como? Para quê? Por quê? Onde? Quando? Quem?”, instigando o pesquisador a refletir e construir relação entre sujeito e objeto.

O primeiro caminho da pesquisa, refere-se à sondagem do terreno do PRP/Capes em uma IES que aderiu ao Programa, localizada na região da Baixada Santista/SP. O conhecimento da adesão de tal IES no Programa ocorreu devido à

proximidade da pesquisadora com uma ex-professora da instituição. Com os devidos cuidados éticos, que serão apresentados a seguir (no item 3.2) adentramos em campo para observação das reuniões de supervisão na IES e na escola-campo para acompanhar parte da rotina do estudante-residente com o professor-preceptor.

Concomitantemente com o contato em campo, realizamos a revisão bibliográfica (apresentado no capítulo 2, seção 2.4) buscando conceitos e referenciais teóricos acerca da formação de professores presentes em pesquisas e estudos realizados sobre Formação de Professores, Cursos de Pedagogia, Estágio Supervisionado, Residência Pedagógica e Unidade entre a teoria e prática. Sobre a pesquisa bibliográfica, Gil (2008, p.50) afirma que “A pesquisa bibliográfica enriquece e permite uma investigação mais ampla, por conta da grande quantidade de material disponível: livros, revistas, artigos e etc.”

A partir da compreensão das teorias que embasaram os estudos realizados, o olhar como observadora foi direcionado para os processos de ensino-aprendizagem construídos entre os estudantes residentes e os professores preceptores e entre os professores preceptores e os estudantes crianças (nesse caso) na escola-campo, identificando as possíveis transformações e mudanças em sala de aula, a partir do processo formativo e da troca de experiências.

Utilizamos a observação sobre a atuação dos estudantes residentes e dos professores preceptores nas escolas-campo, com registros em Diário de Campo, com a anuência dos sujeitos da pesquisa e observações na IES durante as reuniões de supervisão, com a intenção de acompanhar os estudantes residentes em ambos os ambientes formativos.

O Diário de Campo – nessa pesquisa – é um instrumento de reflexão acerca das ações e interações entre os professores preceptores e estudantes residentes, visando detectar as relações e experiências adquiridas por ambos os sujeitos, além de registrar o acompanhamento nas escolas-campo e na IES.

Foi realizada análise dos documentos norteadores do PRP/Capes, disponibilizados pelo site da Capes e pela IES pesquisada (Editais, Portarias, Projeto Institucional, Subprojeto Pedagogia e Relatório final dos estudantes residentes) com o intuito de complementar os conhecimentos acerca dos sujeitos e de suas práticas.

A intenção de chegar até as crianças por meio de rodas de conversa pretendia evidenciar o olhar desses sujeitos sobre a sua própria formação e

aprendizagem a partir do desenvolvimento dessa política pública educacional, tornando-se um diferencial em relação às referências coletadas ao longo da revisão bibliográfica, sendo esse um dos objetivos para a escolha. No decorrer das observações na escola-campo, constatamos a riqueza das narrativas espontâneas das crianças ao refletirem sobre os reflexos do PRP/Capes no contexto escolar, conforme apresentado nos registros de Diário de Campo (Apêndice XIII).

Infelizmente, não foi possível nosso retorno à escola-campo para ouvirmos as crianças. Pretendemos, em outro momento, retornarmos à escola-campo para aprofundarmos as temáticas que surgiram ao longo das observações nas narrativas espontâneas das crianças sobre seu contexto escolar e de aprendizagem, que destacamos nos registros do diário de campo.

Com a mudança no cenário da pandemia, fizemos tentativas de continuar a escuta dos sujeitos que acompanhamos ao longo das observações (coordenação institucional, docentes orientadores, estudantes residentes e professores preceptores), no formato de grupo focal. Foram realizadas várias tentativas de contato, telefônico e por e-mail, com a coordenação institucional para agendarmos um encontro online com tais sujeitos e ocorreram algumas dificuldades nesse contato, como, por exemplo, falta de retorno, indisponibilidades no momento. No último contato realizado, a coordenação mencionou que no retorno as atividades conversariam com o grupo para participação da pesquisa.

Com isso, a discussão e análise sobre o PRP/Capes se dará na dimensão das observações realizadas e na análise dos documentos sobre o programa. Adiante, apresentaremos os cuidados éticos, o contexto da pesquisa, seu universo e sujeitos que a compõem.

3.1. CUIDADOS ÉTICOS

A pesquisa obedece às normas da Resolução nº 466 de 12 de dezembro de 2012 e da Resolução nº 510 de 07 de abril de 2016 do Conselho Nacional de Saúde, acerca de pesquisas envolvendo seres humanos.

O projeto de pesquisa foi submetido à Plataforma Brasil, com as devidas autorizações, por meio dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para autorização no Comitê de Ética da Universidade Católica de Santos.

Além das Cartas de Apresentação (Seduc São Vicente, IES e escola-campo – Apêndices III, IV e V), a pesquisa conta com Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para os diferentes sujeitos que participaram da pesquisa: da IES e da escola-campo: Coordenador Institucional; Docentes Orientadores, Estudantes Residentes e Professores Preceptores (Apêndices VI, VII, VIII e IX).

3.2. UNIVERSO E SUJEITOS

Ambas as instituições, IES (privada) e escola-campo (pública) estão localizadas na região da Baixada Santista/SP. A participação da IES e da escola-campo pesquisadas no PRP/Capes ocorreu a partir do regime de colaboração estabelecido pela Secretaria Municipal de Educação do município, por meio da formalização do 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) e antecedeu consulta e contatos das IES candidatas ao Programa aos sistemas estaduais e municipais de ensino, de modo a que fossem indicadas as escolas que poderiam participar das ações do Programa.

Conforme já mencionado, o conhecimento sobre tal IES estar desenvolvendo o PRP/Capes se deu por intermédio de uma ex-professora da instituição, que apresentou a Coordenadora Institucional do Programa para estabelecermos o contato necessário para o desenvolvimento da pesquisa.

A pesquisa se desenvolveu em três partes: inicialmente, na primeira etapa, com a revisão bibliográfica sobre as palavras-chave e conceitos da pesquisa, as sondagens e aproximação com o campo na IES e posteriormente na escola de educação básica (participante do PRP/Capes), ainda sem os roteiros de observação estruturados. A partir do primeiro contato com o campo, partimos para a segunda etapa, desenvolvendo os roteiros de observação para escola-campo (Apêndice X) e a IES (Apêndice XI), construídos em relação aos objetivos da pesquisa e à dinâmica encontrada em campo, realizando as devidas observações com os registros escritos em Diário de Campo.

Tomados os devidos cuidados éticos, passamos a frequentar as reuniões de supervisão do PRP/Capes com os sujeitos: Coordenadora Institucional, Docentes Orientadores, Estudantes Residentes e em alguns momentos os Professores

Preceptores das escolas-campo. Elencamos abaixo os sujeitos participantes do PRP/Capes na IES:

Quadro 1 - Sujeitos da IES "Atitudes de Amor" participantes do PRP/Capes

Estudantes Residentes	70 residentes (cursos de licenciatura em Pedagogia, Letras e Educação Física - média entre residentes com bolsa, sem bolsa e suplentes)
Professores Preceptores	9 (um para cada escola-campo)
Docentes Orientadores	3 (um para cada subprojeto)
Coordenadora Institucional	1
Total	93 pessoas

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados fornecidos pela IES.

A chegada da pesquisadora até a escola-campo ocorreu por intermédio da IES que apresentou a lista com nome de três escolas-campo que faziam parte do PRP/Capes e recebiam estudantes residentes do curso de Pedagogia. A partir das opções apresentadas, a pesquisadora conheceu as escolas sugeridas, contudo apenas uma das opções recebiam as residentes em período matutino, esse disponível para acompanhar e realizar as observações. Com isso, a seleção da referida escola-campo sucedeu devido ao horário disponibilizado. Abaixo, elencamos os sujeitos que fazem parte do universo da escola-campo "Coração do Amor", especificamente na sala de 1º ano acompanhada:

Quadro 2 - Sujeitos da escola-campo "Coração do Amor" participantes do PRP/Capes

Estudantes Residentes	4 residentes (Curso de Pedagogia,)
Professora Preceptora	1
Estudantes	19 crianças
Total	24 pessoas

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados fornecidos pela escola-campo.

A recepção e presença da pesquisadora em ambos os espaços ocorreu tranquilamente, sem maiores percalços. Realizou observação em seis reuniões de supervisão e um evento público na IES, somando nove horas de observação e em sete momentos na sala de aula da escola-campo, com vinte e uma horas de observação, registradas no Diário de Campo (Apêndices XII e XIII).

A terceira etapa da pesquisa ocorreu após as observações na IES e na escola-campo, com a análise aprofundada dos documentos que norteiam o PRP/Capes. Tal análise buscou auxiliar na compreensão da interpretação e da prática realizada pela IES sobre o programa, colaborando para análise e triangulação dos dados.

A seguir, apresentamos o contexto de cada instituição e como ocorreu a escolha dos nomes para a escola-campo “Coração do Amor” e a IES “Atitudes de Amor”.

3.2.1 Escola-campo “Coração do Amor”

A escolha para o nome “Coração do Amor” ocorreu durante um dos momentos de observação em sala de aula, no qual a pesquisadora solicitou um momento com a professora-preceptora para conversar com a turma. Ao serem questionadas “Se pudessem colocar um nome novo para sua escola, qual elas escolheriam?”, alguns eufóricos estenderam as mãos para dar suas sugestões. Já aqui intencionamos, pela escuta das crianças, observar suas compreensões sobre aquele contexto formativo e valorizar suas perspectivas.

Abaixo, organizamos as sugestões e justificativas apresentadas por algumas crianças:

Quadro 3 - Escolha do nome “Coração do Amor” para escola-campo

NOME SUGERIDO	JUSTIFICATIVA DAS CRIANÇAS	QUANTIDADE DE VOTOS
ESCOLA CORAÇÃO DO AMOR	“Porque eu amo a minha escola e meus amigos. Eles me ajudam e brincam comigo”	11 votos
ESCOLA ESTUDAR E APRENDER	“Eu escolhi esse nome porque a gente vem na escola pra estudar e aprender”	3 votos
ESCOLA FUNDO DO CORAÇÃO	“Porque eu amo meus amigos do fundo do meu coração”	1 voto
MARIA ESTUDANTIL	“A gente teve uma professora no pré que se chama Maria e ela era muito legal com a gente”	3 votos

	(Quando questionada pela pesquisadora o porquê do estudantil, respondeu) “Porque é uma escola.”	
--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos relatos das crianças 1º ano da escola-campo.

No discurso das crianças podemos observar os sentidos e significados que cada um demonstra pela escola, todos voltados para a questão da afetividade, uma característica da faixa etária (1º ano: em torno de 6/7 anos de idade).

Na maioria das narrativas os termos “amor”, “coração” e de uma professora querida pelas crianças, tornaram em evidência que, para muitos, a escola é um espaço de amor, acolhimento e de lembranças afetivas (como da professora do pré, na EI).

Contudo, quando uma das crianças menciona que a escola é para estudar e aprender, observamos que em sua fala está implícita uma característica da estrutura disciplinar das escolas de AEIF – não há mais rodas, há mesas e cadeiras enfileiradas.

Apesar desse período de transição vivenciado pelas crianças de 1º ano, da EI para AEIF, muitos carregam ainda consigo a visão da escola como local de amor e afetividade.

A escola-campo “Coração do Amor”, está localizada na região da Baixada Santista/SP. Trata-se de uma escola de educação básica pública, inaugurada em 1979, contudo em 1984 seu nome foi alterado em homenagem a uma educadora da unidade escolar de ensino.

Oferece os Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), nos períodos matutino e vespertino, funciona com 24 classes normais, 2 salas multifuncionais (SEM), 1 classe de educação digital e 2 salas intituladas de fase I, possuindo, atualmente, 678 estudantes.

Em seu Plano de Ensino, objetiva o desenvolvimento humano de seus estudantes nos diversos aspectos: físico, psíquico, emocional, cidadania, valorização do diálogo e solidariedade. Coloca como expectativa a formação de cidadãos conscientes, autônomos, que interajam e transformem o meio em que vivem, tenham senso crítico para se posicionar frente aos obstáculos da sociedade.

A escola-campo está localizada em um bairro com situação vulnerável social e financeiramente, próximo a mangues e conjuntos habitacionais. Os moradores que circundam a escola são caracterizados pela instituição em seu Projeto Político Pedagógico como “é formada por pais semianalfabetos, com curso fundamental, médio e apenas uma minoria tem curso superior”.

As estudantes residentes acompanham uma sala de 1º ano, no período matutino, que possui 19 estudantes (crianças) e a professora-preceptora. Observaram o cotidiano escolar durante o 2º semestre/2018, retornando em 2019 para acompanhar e desenvolver intervenções com a professora-preceptora na referida sala de aula.

3.2.2 IES “Atitudes de Amor”

A escolha para o nome “Atitudes de Amor”, representando a IES, ocorreu durante uma conversa da pesquisadora com as quatro estudantes residentes que fazem parte da escola-campo “Coração do Amor”. Após as crianças votarem e decidirem qual seria um novo nome para a escola, se pudessem escolher, convidei as residentes a pensar sobre possibilidades para nomear a IES. Abaixo, organizamos as sugestões e justificativas colocadas pelas residentes:

Quadro 4 - Escolha do nome “Atitudes de Amor” para IES

NOME SUGERIDO	JUSTIFICATIVA DAS RESIDENTES	QUANTIDADE DE VOTOS
PRINCESA ELENA DE AVALOR	“No meu ponto de vista, Elena é uma princesa guerreira que corre atrás de seus objetivos, enfrentando dificuldades e mesmo assim não desiste. Todos nós somos uma princesa Elena. E sempre nos momentos difíceis, eu brinco: essa vida de princesa me cansa... para descontrair um pouco. A faculdade e o PRP/Capes são um desafio grande”	0
SONHAR PARA CONQUISTAR	“Porque a faculdade é um sonho sendo realizado”	0
	“Tivemos a oportunidade de estagiar em uma escola acolhedora, podendo	0

EDUCAÇÃO UM ATO DE AMOR	conhecer a realidade diária e ao mesmo tempo as crianças, um ato de amor com eles”	
ATITUDES DE AMOR	“Podemos conviver atitudes de amor com as crianças. Decidi fazer o tema do meu TCC quando conheci o R. (criança da escola-campo)”	No momento que a residente E. sugeriu e justificou a possibilidade desse nome, as demais apoiaram, se identificando e demonstrando carinho em falar da criança R.

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos relatos das estudantes residentes

Podemos observar que, assim como as crianças, as residentes sugeriram nomes relacionando a questões afetivas construídas na relação com a IES e a escola-campo. Ao final, quando todas concordaram com o nome “Atitudes de Amor”, uma das residentes comentou: “Combinamos com o nome da escola!”.

Destacamos uma característica importante: o predomínio de mulheres como professores na EI e AEIF. Tal característica é resultado do processo histórico da minimização das mulheres para os cuidados com a casa, família e crianças. Dermatini e Antunes (1993, p. 8) apontam que a feminização do magistério se deu devido ao conceito de vocação, pois “a natureza feminina” é propensa aos cuidados com as crianças, mais uma vez demonstrado a redução da ação feminina na sociedade. As autoras ressaltam que a profissão do magistério ficou a cargo das mulheres, mas encontraram dificuldades em assumir as posições de autoridade nas escolas – essas ficaram a cargo dos homens. Consideramos que contextualizar tal particularidade da profissão docente elucidada a análise e o local de fala dos sujeitos da pesquisa.

A IES “Atitudes de Amor” é uma instituição privada, organizada como Faculdade e está localizada na região da Baixada Santista/SP. Inaugurada em 2001, passou por transformações em sua filiação com outra IES em 2008 e se caracteriza como pessoa jurídica de direito privado, com fins educacionais e lucrativos. Possui biblioteca, sala de leitura, quadra poliesportiva, laboratórios de informática, laboratório de libras e braile e espaço web.

Oferece 20 cursos de graduação, sendo 11 Tecnológicos, 5 Bacharelados e 4 Licenciaturas: Pedagogia, Letras, Educação Física e Ciências Biológicas. Oferece 6 opções de cursos na Modalidade de Ensino à Distância (EAD). Trabalha a

educação de forma criativa e inovadora e que construa a sua identidade e reconhecimento por meio da humanização dos processos e relacionamento com o mercado de trabalho.

Os docentes que compõem o quadro da IES nos cursos são mestres, doutores, especialistas e no caso da modalidade EAD os docentes são tutores, contratados sob o regime da legislação trabalhista, com jornadas de trabalho de tempo integral, parcial e horista. O Núcleo docente estruturante do curso de Pedagogia na IES é composto por dois professores doutores, um professor com mestrado e dois professores com especialização.

A IES tem como missão disseminar o conhecimento em prol do desenvolvimento da sociedade, promovendo a formação profissional com respeito à liberdade de expressão e à consciência socioambiental. Apresenta cinco valores norteadores para a prática educacional - que consta no sítio institucional³:

RESPEITO: Reconhecer e tratar a todos com igualdade, respeitando a diversidade de ideias e opiniões, na busca de um bom relacionamento que valorize os limites da liberdade das pessoas, com dignidade e tolerância.

TRANSPARÊNCIA: Definir procedimentos e padrões de conduta que propiciem à comunidade o entendimento de seus direitos e deveres, estabelecidos sobre os princípios da ética e da justiça.

COMPROMETIMENTO: Envolver as pessoas com harmonia, em busca de objetivos comuns, valorizando a pró-atividade, a colaboração e a união das equipes.

CRIATIVIDADE: Desempenhar funções com simplicidade, inovação e curiosidade, sendo as mudanças o principal desafio para o crescimento pessoal e profissional.

PAIXÃO: Viver intensamente o prazer pelo que faz, acreditando na caminhada que nos leva à arte de ensinar e aprender.

A IES busca, em sua política institucional, alcançar as dimensões do ensino, pesquisa e extensão, trabalhando para uma formação profissional que vise atender as demandas sociais e regionais, enfatizando as ações no ensino, por ser uma Faculdade.

3.3. PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS

Conforme anunciamos, utilizamos como instrumentos de pesquisa a observação, registro no Diário de Campo com roteiros para o desenvolvimento das

³ Não será indicado o sítio na Internet para que possa ser mantido o sigilo acordado no pedido de autorização para acompanhar o PRP/Capes na IES e nos TCLE.

observações e análise documental, nos documentos norteadores do PRP, disponibilizados pelo site da Capes e pela IES pesquisada. A partir da análise dos dados e dos objetivos da pesquisa, elaboramos o roteiro para observação da IES e da escola-campo e o roteiro de análise documental, com a intenção de alcançar as respostas acerca da questão central da pesquisa: o PRP/Capes apresenta formação diferenciada de professores em cursos de Pedagogia? Considerando os objetivos da pesquisa:

OBJETIVO GERAL: Analisar a contribuição do PRP/ Capes – como uma possibilidade de estágio curricular não obrigatório – na aprendizagem profissional de estudantes de Licenciatura em Pedagogia de uma IES da região da Baixada Santista/SP e na Formação Contínua dos professores preceptores em uma escola-campo (na condição de coformadores).

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Verificar as concepções de educação, sujeitos, ensino-aprendizagem e de estágio dos sujeitos da IES e da escola-campo envolvidos com o PRP/Capes.
- Avaliar as implicações do PRP/Capes nas práticas pedagógicas dos professores da IES (formação inicial) e dos preceptores pesquisados (formação contínua) desses profissionais e também na escola pesquisada.
- Identificar os limites e as possibilidades do PRP/Capes para reformulações curriculares no curso de Pedagogia na IES (adequação curricular e do estágio curricular supervisionado/obrigatório) e na escola-campo – pelo caráter de indução do Programa.

Lüdke e André (1986, p. 46) enfatizam a importância da delimitação do problema para o desenvolvimento da pesquisa, buscando foco no tema a ser investigado. A delimitação em acompanhar o PRP/Capes apenas em uma IES e escola-campo, focando no curso de Pedagogia, foi o recorte dessa investigação. Nossa proposta inicialmente consistia em investigar mais de uma escola-campo do Subprojeto de Pedagogia da IES, contudo devido a problemas organizacionais na relação com o campo de pesquisa e as consequências da pandemia da Covid 19 (com a suspensão de atividades nas escolas, em geral), focalizamos a análise dos

dados no que intitulamos de uma realidade microscópica do PRP/Capes na região da Baixada Santista/SP.

Buscamos ao longo do processo de pesquisa, no que Lüdke e André (1986) chamam de “trabalhar” sobre os dados, buscando analisar todo o material produzido e coletado ao longo da pesquisa. Nas primeiras análises, para o Exame de Qualificação, encaminhamos o foco de análise nos registros de observação nos Diários de Campo, realizando inicialmente apenas leituras dos documentos.

Após as orientações da Banca Examinadora, retomamos os documentos, buscando dimensionar os limites e possibilidades da proposta do PRP/Capes e a realidade observada, utilizando da abordagem do Ciclo de Políticas de Ball (MAINARDES, 2006; BALL; MAINARDES, 2011.) para auxiliar nesse processo de análise.

Tal movimento teve por intencionalidade reavaliar as análises iniciais, identificando as tendências que levaram à produção do referente programa, triangulando os dados de análise dos documentos e das observações, elucidados pela análise, a partir da abordagem do Ciclo de Políticas.

Entendemos por triangulação de dados a combinação de diferentes métodos e fontes de coleta de dados e/ou diferentes métodos de análise dos dados, buscando olhar para a questão de pesquisa, a partir de mais de uma fonte de dados (AZEVEDO; OLIVEIRA; GONZALEZ; ABDALLA, 2013). Acreditamos que olhar para múltiplas perspectivas enriquece a compreensão do pesquisador sobre o objeto de pesquisa, permitindo emergir novas ou mais profundas dimensões de análise.

Salientamos que o processo de análise está presente nos diferentes estágios da pesquisa. Ao longo da produção dos capítulos teóricos, apresentamos indícios de análise acerca do problema de pesquisa, apontamos os conflitos e tensões nos campos de Formação de Professores e de Políticas Públicas Educacionais.

Contudo, a análise e tratamento dos dados nesse momento do trabalho toma um caráter mais sistemático, buscando investigar e evidenciar os temas silenciados ao longo da elaboração do PRP/Capes como programa fruto de uma política pública. Intencionamos com a análise dos materiais produzidos dimensionar a contribuição do PRP/Capes para a formação de professores polivalentes, verificar as concepções de educação, sujeitos e ensino-aprendizagem, identificando as implicações dessa proposta nas práticas dos preceptores e residentes, destacando

os limites e possibilidades desse programa para reformulação dos estágios supervisionados (em geral) e dos currículos dos cursos de Pedagogia.

Gondim e Lima (2010) apontam como características de um bom pesquisador o gosto pelo trabalho intelectual, o hábito da leitura, a reflexão teórica, a pesquisa como ato criador de produção do saber, a importância da “democracia do saber” – sempre temos algo novo a aprender. Podemos afirmar que a cada etapa, leitura e construção dessa pesquisa houve oportunidades de aprender. Com certeza, na construção da trajetória como pesquisadora outros momentos e oportunidades de aprendizagem se apresentarão. A seguir, mostraremos com maiores detalhes como foi trabalhado cada instrumento, para posteriormente apresentar a análise e tratamento dos dados.

3.3.1. Observação com registros

A escolha da observação com registros em diários de campo, na IES e na escola-campo, como instrumento dessa pesquisa, sucedeu para compreensão do contexto de prática dessa Política Pública Educacional em tais instituições e na ação dos sujeitos ao longo do desenvolvimento do PRP/Capes na região da Baixada Santista/SP.

Como já mencionamos, nosso recorte foi microscópico, observando o contexto de uma IES privada e uma escola-campo pública, procurando, ao longo das observações, estabelecer um registro descritivo da realidade dessa dinâmica social entre IES e escola-campo, com intuito de identificar ações que revelam aparentes concepções de tais instituições e sujeitos. A descrição dos espaços, movimentos, sentidos e gestos transparecem aquilo que não é dito, com isso destacamos a relevância dos registros em diários de campo acerca das observações.

Lüdke e André (1986) afirmam sobre a importância do registro das observações, devido à seletividade da memória humana. Com isso, o registro descritivo deve conter uma riqueza de detalhes quanto à especificação do grupo, período e contexto observado.

Para desenvolver uma observação contundente e confiável, é necessário planejamento, pensando o que e como observar. Para tanto, a elaboração de um roteiro de observação torna-se imprescindível para o pesquisador não se perder em

seus objetivos. Para construção de um roteiro de observação é preciso considerar a questão problema e objetivos da pesquisa, assim, desenvolvemos os roteiros de observação para a IES e a escola-campo. Foram realizados pré-testes em campo, readequando e modificando os pontos centrais de observação, chegando à atual configuração apresentada a seguir:

Quadro 5 - Roteiro de Observação (Escola-Campo "Coração do Amor")

APÊNDICE X – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO (ESCOLA-CAMPO “CORÇÃO DO AMOR”)

- Como ocorre a relação ensino-aprendizagem entre estudante-residente e professor-preceptor? A relação estabelecida proporciona formação colaborativa? De que forma?
- Como ocorrem as relações entre estudante-residente e as crianças, famílias, território do entorno da sala de estágio?
- Como ocorre a relação entre professor-preceptor e as crianças da sala de estágio?
- De que forma acontece a atuação e a intervenção pedagógica do estudante-residente na sala de estágio?
- Como o estudante-residente se organiza para a ação pedagógica? (se realiza registros, se possui Plano de Trabalho ou Aula, entre outros).
- As ações do PRP/Capes dialogam e trazem impactos relevantes para as práticas pedagógicas do professor preceptor e da escola-campo? Como?
- O PRP/Capes provocou mudanças nas escolas-campo observadas? Quais?
- Quais limites e quais possibilidades o PRP/Capes apresenta em relação ao estágio tradicional (regular/obrigatório)?

Fonte: Elaborado pela autora, a partir das sondagens e objetivos de pesquisa

Quadro 6 - Roteiro de Observação (Reuniões de Supervisão na IES "Atitudes de Amor")

APÊNDICE XI – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO (REUNIÕES DE SUPERVISÃO IES)

- Quais são os participantes das reuniões de supervisão?
- Observa-se intencionalidade pedagógica nos encontros de supervisão (o caráter das reuniões é formativo ou instrutivo?)
- Qual o papel do Coordenador Institucional e do Professor orientador nas reuniões?
- Qual o tempo de duração das reuniões e os materiais utilizados nas mesmas?
- Os estudantes residentes apresentam as observações trazidas das escolas-campo? De que forma e como são acolhidas pelos professores orientadores?
- Há um ambiente propício para a reflexão e a problematização acerca das Necessidades Formativas dos Professores preceptores e os projetos em ação nas escolas? De que forma isso acontece?
- As orientações aos Residentes fomentam a pesquisa e a autonomia dos estudantes?

- Observam-se ações colaborativas entre professor orientador e residente?
- Como ocorre a avaliação do Residente? Tal avaliação é formativa ou somativa?
- Nas reuniões há indícios de que as ações do PRP/Capes dialogam e trazem impactos relevantes para as práticas pedagógicas do professor orientador e para o curso de Pedagogia da IES? Como?
- Como ocorre o diálogo entre as ações institucionais do PRP/Capes e as ações do estágio regular/obrigatório no Curso de Pedagogia? (limites e possibilidades)

Fonte: Elaborado pela autora, a partir das sondagens e objetivos de pesquisa

O desenvolvimento de tais roteiros teve como propósito organizar e orientar o trabalho de análise desenvolvidos pela pesquisadora, tendo em vista o rigor acadêmico e a responsabilidade com os dados coletados.

Yin (2016) apresenta os diferentes níveis de observação: ser um participante que observa, ser um observador que participa e ser apenas observador. Consideramos que nessa pesquisa alcançamos um curto nível de participação, devido ao tempo de observação nas instituições (IES: 9h e escola-campo: 21h).

Contudo, entendemos que toda observação em um certo ponto é participante, pois a presença e a ação humana não são neutras e, na maioria das situações, altera o espaço local. Nessa pesquisa destacamos essa alteração especialmente no espaço da escola, quando as crianças se dirigem à pesquisadora para fazer perguntas em relação ao seu posicionamento e autoridade naquele espaço ou quando tecem comentários sobre as ações das residentes e das propostas realizadas em sala de aula.

Um dos desafios ao longo de tais registros foi alcançar o que Geertz (2008) chama de “descrição densa”, mostrando ao leitor a maior especificidade dos detalhes vivenciados: dos sujeitos, espaços, reconstruindo diálogos e comportamentos observados, com intuito de trazer com autenticidade a realidade do contexto observado, com a intenção de transportar os leitores para aqueles momentos.

Além dos registros descritivos, desenvolvemos comentários reflexivos ao final de cada registro, com objetivo de retomar o roteiro de observação e destacar os temas pertinentes que tal observação nos levou a pensar e discutir nesse trabalho. O levantamento de dos temas foram essenciais para a organização das categorias e análise de tais registros. Buscamos também, ao longo dos comentários, além das

reflexões sobre os temas, trazer esclarecimentos sobre a descrição observada, expressar os sentimentos e posicionamentos da pesquisadora quanto às observações realizadas.

Os dados nos diários de campo com os registros de observação da IES e da escola-campo tiveram o propósito de alcançar o contexto da prática do PRP/Capes como Política Pública Educacional em tais espaços. No entanto, antes apresentaremos o processo de análise de documentos para alcançarmos o contexto de influência e produção de texto do referido programa.

3.3.2. Análise documental

Compreendemos que o documento se constitui como referência e memória histórica daquilo que se sucedeu. Dessa forma, a escolha de tal instrumento para identificarmos a contribuição do PRP/Capes na formação de professores em cursos de Pedagogia, faz-se necessária para compreendermos qual a intencionalidade e as influências para elaboração de tal programa, na intenção de compreender a gênese do programa, suas concepções e perspectiva de formação de professores, buscando reconstituir as influências governamentais, de políticas públicas e os campos de concepção educacional em disputa.

Cellard (2012) afirma que, ao analisar um documento, é crucial ter um olhar sobre os diferentes contextos sociais, econômicos e culturais, nas dimensões local e global, questionando-nos sobre o que acontecia no momento de produção do referido documento.

Tal movimento é importante para entendimento das particularidades do documento, em nome de que e de quem ele foi produzido. Outro ponto destacado por Cellard (2012), para o desenvolvimento da análise documento, é identificar a autoria do documento, buscando ler nas entrelinhas as influências e interesses por trás dessa elaboração, o objetivo em produzir tal documento.

Para desenvolver a análise documental, é preciso buscar a lógica interna do texto, exprimindo o documento com as perguntas necessárias para responder ao problema de pesquisa, aquilo que se intenciona investigar.

Duffy (2005) apresenta duas abordagens de análise documental, uma abordagem orientada pela fonte, permitindo que a análise ocorra no contato com a fonte, determinando a formulação do projeto e as questões de pesquisa, e

abordagem orientada para o problema, que consiste na formulação de questões aos documentos para responder ao problema e aos objetivos da pesquisa.

Na presente pesquisa utilizamos a abordagem orientada para o problema, no qual construímos um roteiro com pontos a serem analisados nos documentos norteadores do PRP/Capes (Editais e Portarias da Capes) e da IES (Projeto Institucional do PRP/Capes, Subprojeto de Pedagogia e Relatório dos Residentes).

Uma análise documental requer fôlego e dedicação, pois não se trata apenas de ler documentos, mas sim de compreendê-lo, a partir de um roteiro e dos objetivos e problema de pesquisa. Para tanto, desenvolvemos o roteiro abaixo, buscando identificar os contextos e influências políticas e sociais na produção do documento, como prevê as propostas do PRP/Capes e as concepções de educação, formação de professores e estágio.

Quadro 7 - Roteiro de Análise Documental

<p>DOCUMENTO:</p> <p>I – Identificação, contexto político e social de produção do documento:</p> <p>1.1. Autor(es)/Contexto/Autenticidade do texto:</p> <p>1.2. Contexto de influências</p> <p>1.3. Contexto político e social de produção do documento (produção do texto):</p> <p>Observações item I:</p> <p>II – Organização do documento no contexto da Formação de Professores e dos estágios:</p> <p>2.1. Como o documento está estruturado (partes)?</p> <p>2.2. O documento é prescritivo ou orienta ações contextualizadas?</p> <p>2.3. O documento propõe ações colaborativas entre a IES e a escola-campo? De que forma?</p> <p>2.4. O documento indica possibilidades de adequação curricular e do estágio no curso (com ou sem o PRP/Capes)? Como?</p> <p>Observações item II:</p> <p>III - Concepções do documento em relação a educação, sujeitos, ensino-aprendizagem, unidade teoria e prática e estágio supervisionado:</p> <p>3.1. Quais as concepções de educação, sujeitos e ensino-aprendizagem do documento?</p> <p>3.2. Como o documento prevê e organiza as ações de estágio (seja o PRP/Capes ou o estágio curricular supervisionado do curso)? Reprodução/instrumentalização ou reflexão/problematização sobre as práticas?</p> <p>3.3. O documento assume as dimensões da unidade teoria e prática e de estágio? De que forma?</p> <p>Observações item III:</p>
--

IV – Observações gerais sobre o documento:

Data da análise:

Nome do(a) analisador(a):

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos objetivos e problema de pesquisa. (Apêndice XIV)

A partir da construção do referido roteiro, desenvolvemos a análise de seis documentos e suas alterações (Capes e IES) elencados nos Anexos I, II, III, IV, V. No capítulo a seguir, apresentaremos as análises e o tratamento dos dados de cada instrumento (análise documental e análise dos registros nos Diários de Campo).

A análise documental como instrumento essencial para as pesquisas qualitativas, especialmente voltadas para o campo educacional, podem apresentar aquilo que está escrito nas entrelinhas de documentos relevantes à questão de pesquisa, contribuindo para uma solidez teórica e sustentação nos argumentos de uma pesquisa.

Compreendemos que as escolhas metodológicas e o caminho trilhado nessa pesquisa colaboraram para a construção da autora como pesquisadora nas contradições, dúvidas, leituras, escritas e reescritas, sendo no tecido da relação dialógica com o objeto de pesquisa e com o mundo que construímos o caminho dessa dissertação.

Abordamos nesse capítulo os passos e caminhos metodológicos da pesquisa em suas três etapas: bibliográfica e revisão dos instrumentos, observação com registros em diário de campo e de análise documental. Buscamos, a seguir, apresentar a construção e análise dos principais achados da análise de documentos e das observações, procurando a resposta para o problema de pesquisa: qual a contribuição do PRP/Capes para a formação de professores, em nível superior e contínua, especialmente em cursos de Pedagogia?

IV. ANÁLISE DOS DADOS: O OLHAR SOBRE UMA REALIDADE DO PRP/CAPES NO CONTEXTO DA REGIÃO DA BAIXADA SANTISTA/SP

“Muito se tem advogado por uma formação de professores e pedagogos alicerçada em ampla base teórica que promova a sustentação de práticas inovadoras dos novos profissionais nas escolas e um diálogo permanente entre teoria e prática, na tentativa de dar respostas à complexidade do processo que envolve o ensino e aprendizagem em uma sociedade em permanente mudança.” (GIGLIO *et al*, 2011, p. 26)

Tal perspectiva de formação de professores, mencionada na epígrafe, direciona a criação de programas como o PRP/Capes, na busca de uma formação permanente de professores, com reflexão e problematização das práticas, em relação ao mundo em constante transformação. Buscamos em nossa análise do PRP/Capes, na perspectiva do anunciado nos documentos e de um recorte da realidade nas observações, dimensionar as possibilidades e limites de tal proposta para alcançarmos a formação de professores nesse cenário apontado por Giglio *et al* (2011, p. 26).

Neste capítulo, apresentamos os principais achados da análise dos documentos e dos registros dos Diários de Campo, em consonância com os conceitos teóricos, utilizando como embasamento metodológico para análise dos registros dos Diários de Campo, a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011).

A Análise de Conteúdo consiste em uma técnica para analisar e interpretar comunicações, sejam elas de entrevistas, documentos, diários, entre outros. Para o desenvolvimento de tal análise, é necessário organizar os componentes das comunicações que se deseja analisar, definindo as Unidades de Análise, que podem ser Unidades de Registro (menor parte do conteúdo) e Unidades de Contexto (maior parte do conteúdo - “pano de fundo”) (FRANCO, 2007).

No desenvolvimento da análise, consideramos as Unidades de Registro, realizando o movimento de retomar os Diários de Campo para destacar os temas que surgiram ao longo das observações na IES e na escola-campo. Foram observadas seis reuniões de supervisão e um evento público na IES “Atitudes de Amor” e sete dias na sala de aula da Escola “Coração do Amor” participantes do PRP/Capes na região da Baixada Santista/SP. As observações ocorreram na IES

no final do período de imersão e início de regência nas escolas-campo (1º e 2º semestre/2019) e as observações na escola-campo ocorreram no período de regência dos residentes (2º semestre/2019).

Para descrição de tais temas foram considerados as narrativas e os sentidos captados da realidade dinâmica do campo, além de considerar os conceitos e referenciais teóricos que apresentamos ao longo desse estudo, corroborando as pesquisas realizadas com o encontrado nas observações.

Para compreendermos o processo desse movimento, apresentaremos os temas que emergiram das observações e registros no Diário de Campo da IES “Atitudes de Amor” (Quadro 8), o Diário de Campo da Escola “Coração do Amor” (Quadro 9) e dos referenciais teóricos (Quadro 10).

A partir dos temas levantados dos registros nos diários de campo e dos referenciais teóricos, elaboramos a categorização (Quadro 11) com a classificação de elementos centrais que nos auxiliaram na análise dos registros dos diários de campo, para alcançarmos as respostas referente à questão problema dessa pesquisa: existe um diferencial formativo na modalidade de estágio do PRP/Capes no processo de aprendizagem profissional dos estudantes residentes do curso de Licenciatura em Pedagogia e na formação contínua de professores preceptores na escola-campo?

Quadro 8 - Temas das Observações na IES "Atitudes de Amor"

Data	Pauta	Temas	Excertos Diário de Campo
27/05/2019	Organização do Evento "Rua Pedagógica"	<p>1º Tema: Concepções de Educação/Assistência.</p> <p>2º Tema: Logística do Evento</p> <p>3º Tema: Eventual uso político do PRP/Capes</p>	<p>1º Tema: "arrecadação de alimentos e agasalhos para famílias participantes do Projeto Bora Lá, que atende moradores do Dique de Sambaiatuba, no município de São Vicente/SP"</p> <p>2ª Tema: "foram discutidas questões organizacionais em relação a alimentação (lanche) das crianças que participariam do evento e materiais que seriam necessários para realizar tais ações."</p> <p>3º Tema: "com a colaboração de um candidato a vereador do município para produção dos lanches, indicação feita por uma das residentes do Programa." (Apêndice XII, p. 248-249)</p>
01/06/2019	Evento Rua Pedagógica	<p>1º Tema: Concepção de População Vulnerável (Econômica)</p> <p>2º Tema: Publicidade</p> <p>3º Tema: Eventual uso político do PRP/Capes</p>	<p>1º Tema: "crianças, mães e educadoras do projeto vieram convidados pela IES para participar do evento e receber a doação de alimentos e agasalhos arrecadados ao longo da semana na IES."</p> <p>2º Tema: "Durante a realização do evento esteve presente a mídia de TV regional para registrar o evento, entrevistando o reitor e a coordenadora institucional do PRP/Capes da IES."</p> <p>3º Tema: "foram recebidas doações de lanches e bebidas que foram servidos para as crianças e convidados, sendo uma dessas doações advindas de um futuro candidato a vereador para as eleições municipais de 2020." (Apêndice XII, p. 252-253)</p>
17/06/2019	Entrega e Revisão dos Portfólios individuais dos residentes e coletivos das escolas-campo	<p>1º Tema: Estágio PRP/Capes – semelhança com preenchimento de fichas cartoriais</p>	<p>1º Tema: "Dentro da lista de itens que cada portfólio deveria constar estavam presentes: apresentação e dados da escola-campo, relatórios de observação, planos de ação, ficha de presença, diário de campo descrevendo as ações de cada dia e imagens." (Apêndice XII, p. 256)</p>
09/09/2019	Dificuldades e Desafios nas escolas-campo	<p>1º Tema: Reflexão sobre as ações nas escolas-campo</p> <p>2º Tema: Direito a educação</p> <p>3º Tema: Diferenças entre o estágio PRP/Capes e o estágio curricular obrigatório</p>	<p>1º Tema: "elencando os desafios e dificuldades apontados pelos estudantes residentes na reunião anterior sobre a atuação na escola-campo. A partir desses apontamentos foi direcionado uma roda de conversa para que todos pudessem comentar sobre essas dificuldades e pensar junto sobre possíveis soluções."</p> <p>2º Tema: "Quanto aos déficits de aprendizagem ou crianças em situações de inclusão, a docente orientadora pontua sobre a diversidade existente em todas as crianças - todos são diferentes,</p>

			<p>são seres individuais e possuem diversas dificuldades/potencialidades.”</p> <p>3º Tema: “a coordenadora institucional passa aos estudantes residentes orientações e atenção quanto ao estágio supervisionado obrigatório exigido pela IES. Aos estudantes residentes que atuam no Ensino Fundamental, a necessidade de procurar outra escola para cumprir as horas remanescentes do estágio para Educação Infantil e quanto as diferenças entre o relatório do PRP e o relatório do estágio da IES”</p> <p>(Apêndice XII, p. 257-258)</p>
23/09/2019	Banca de trabalhos dos concluintes do PRP/Capes	<p>1º Tema: Ser Professor x Tornar-se Professor</p> <p>2º Tema: Relevância da Experiência de Regência</p> <p>3º Tema: Motivação/Desmotivação Profissional Docente</p>	<p>1º Tema: “Pontuou sobre a importância do PRP/Capes em sua formação, pois obteve a oportunidade de aprender e tornar-se professor com as vivências e ações realizadas na escola-campo.”</p> <p>2º Tema: “Apenas com a experiência no PRP/Capes teve a chance de atuar como regente de uma turma, saindo do papel de expectadora para exercer a atuação efetiva em sala de aula.”</p> <p>3º Tema: “uma professora-preceptora que afirmou que estava quase desistindo da sala de aula e assumindo uma licença de afastamento antes de surgir a oportunidade de atuar no PRP/Capes. Disse que essa experiência renovou suas forças, pois ao receber os residentes tão motivados a executar diversos projetos e atividades, abraçou as ideias e caminhou juntamente com eles.”</p> <p>(Apêndice XII, p. 260)</p>
07/10/2019	Saberes da docência, Professor Reflexivo e Ecologia do “Ensinar”	<p>1º Tema: Exercício de reflexão sobre a pauta da reunião com o PRP/Capes</p> <p>2º Tema: Conteúdos relevantes para a formação de professores</p> <p>3º Tema: Relação dialógica entre docente orientador e estudantes residentes</p>	<p>1º Tema: “Convidou os residentes a refletir o que o tema da sua mesa contribui para a formação de professores e para o PRP/Capes.”</p> <p>2º Tema: “questionou “O que são os saberes da docência?”. Os grupos foram conversando e dentro de um consenso coletivo relatavam “São os saberes que o professor aprende na prática escolar” e dentro dessa discussão o docente orientador iniciou sua apresentação de slides, tendo como referência o livro “Saberes docentes e formação profissional” (TARDIF, 2012).”</p> <p>3º Tema: “variou entre uma apresentação expositiva/interativa, no qual foi questionando os residentes sobre os pontos tratados ao longo de sua explanação. Questionou os residentes sobre “Quais saberes são importantes para o ofício do professor?” e “Como esses saberes são adquiridos?”, sempre ouvindo, interagindo e argumentando com os residentes.”</p>

11/11/2019	Organização do Evento Beneficente	1º Tema: Concepções de Educação/Assistência. 2º Tema: Logística do Evento	(Apêndice XII, p. 262-263) 1º Tema: “uma festa beneficente, convidando todos os estudantes e professores de todos os cursos da IES, para arrecadar fundos para compra de jogos e brinquedos para presentear, devido ao natal e as festas de final de ano, as crianças das escolas-campo do PRP.” 2º Tema: “A docente orientadora propõe que a decisão seja coletiva quanto ao tema, organização e atrações que serão promovidas em tal festa beneficente.” (Apêndice XII, p. 263-264)
------------	-----------------------------------	--	--

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos registros no Diário de Campo da IES “Atitudes de Amor”
(Apêndice XII)

Quadro 9 - Temas das Observações na Escola-Campo "Coração do Amor"

Data	Pauta	Temas	Excertos Diário de Campo
10/09/2019	Hora de História Trabalhando o "ÃO" Exercícios de matemática (subtração)	1º Tema: Método de Alfabetização/Letramento 2º Tema: Concepções de ensino-aprendizagem 3º Tema: Invisibilidade da função do residente 4º Tema: Residentes como auxiliares de sala	1º Tema: "cartaz com numeração de 0 a 100, silabário (ex: ba, be, bi, bo, bu) com todas as famílias silábicas, alfabeto e com imagens exemplificando o método fônico (boquinha)." 2º Tema: "A professora-preceptora copia as palavras ditadas pelas crianças na lousa e solicita que elas copiem as mesmas no caderno. Passa um pequeno texto na lousa que possuem palavras que terminam com "ÃO", que também deve ser copiado pelas crianças no caderno. Com a lousa repleta de tarefas para as crianças executarem, a professora senta em sua mesa para olhar as agendas, organizar recados e atividades." 3º Tema: "Durante esse contexto, as residentes permanecem sentadas também nas carteiras juntamente com as crianças, enquanto a professora conduz a aula." 4º Tema: "No momento em que a professora se senta, as residentes se levantam e vão ao encontro de algumas crianças, como auxiliares acompanhando a cópia das crianças da tarefa solicitada." (Apêndice XIII, p. 266-267)
17/09/2019	Hora de História Trabalhando a família silábica da letra "T"	1º Tema: Percepção das diferenças 2º Tema: Invisibilidade da função do residente 3º Tema: Elaboração de propostas pedagógicas no contexto da escola-campo e da condução da professora-preceptora	1º Tema: "Uma das crianças levanta a mão e diz para a professora chamar a criança "X" para ler, sendo contestada pelos demais colegas afirmando, "mas ele não sabe ler". A professora-preceptora realiza a mediação desse conflito sugerindo que todos auxiliem e se ajudem na leitura das palavras." 2º Tema: "As residentes presentes em sala, sentadas nas carteiras como as crianças, juntas começam a registrar em um caderno as palavras com nomes de animais ditadas pelas crianças" 3º Tema: "as residentes anunciam que estão anotando essas informações para construção de um jogo para regência com nomes de animais referente as famílias silábicas já trabalhadas pela professora-preceptora." (Apêndice XIII, p. 269)
24/09/2019	Hora de História Trabalhando a família silábica da letra "V"	1º Tema: Humilhação 2º Tema: Narrativas infantis 3º Tema: Estímulo X Resposta (Comportamentalismo)	1º Tema: "Uma das crianças da turma, estudante novo que havia entrado na semana anterior, pula uma página do caderno, conforme a professora-preceptora pula para outra parte da lousa. Quando a professora-preceptora percebe o erro executado por

	Regência das residentes: “Jogo das sílabas”	4º Tema: Recompensa - Redução de danos pelos residentes	<p>essa criança, chama atenção pelo seu equívoco, pede para que ela apague e copie novamente. A criança demonstra sua frustração por ter que apagar e copiar novamente, a professora-preceptora diz “Você está se fazendo de vítima” e uma das residentes se aproxima para auxiliá-lo.”</p> <p>2º Tema: “demonstrando o som da letra “V” para turma, simulando com sua boca e orientando as crianças para colocar a mão embaixo do queixo para sentir a vibração do som da letra “V”. Nesse momento, uma das crianças da turma comenta “Isso parece um exército de moscas!”.”</p> <p>3º Tema: “Só irá participar do jogo, quem terminar a lição” afirma a professora-preceptora para as crianças.</p> <p>4º Tema: “cada criança escolhesse a imagem de um animal e encontrasse na mesa das sílabas as correspondentes para escrever o nome daquele animal, grudando-as no durex disponibilizado na lousa pelas residentes. No final, cada criança ganhou um lápis preto B nº 2.” (Apêndice XIII, p. 271-272)</p>
08/10/2019	Hora de História Trabalhando a família silábica da letra “Z” Semana da criança: “Teatro: O sumiço das cores”	<p>1º Tema: Crianças com dinheiro (negociação)</p> <p>2º Tema: Narrativas Infantis</p> <p>3º Tema: Vínculo afetivo: residentes e crianças</p> <p>4º Tema: Crianças sem dinheiro (exposição)</p>	<p>1º Tema: “Criança chora por ter esquecido o dinheiro para participar do teatro na escola, a professora se propõe em ajudar a pagar e depois acertar com a mãe”</p> <p>2º Tema: “Eba, hora da história! Palmas para a professora que gosta de ler história pra gente” e “Eu conheço essa palavra Zarabatana, é uma arma para caça dos índios, eu vi no desenho da Cultura.”</p> <p>3º Tema: “Uma das crianças da turma, que entrou recentemente na escola, e está apresentando dificuldade, estabeleceu uma relação de vínculo com a residente e sempre solicita seu auxílio nas atividades.”</p> <p>4º Tema: “As crianças que não pagaram o teatro da semana da criança, permaneceram na sala de aula com a professora, enquanto apenas alguns estudantes que pagaram que puderam participar.” E “Eu queria, mas minha mãe falou que era caro. Vamos guardar o dinheiro e eu vou no cinema assistir Malévola 2” conta animada pelo consolo dado por sua mãe.” (Apêndice XIII, p. 274-275)</p>
22/10/2019	Hora de História	<p>1º Tema: Narrativas Infantis</p> <p>2º Tema: Atividade ou Jogo?</p>	<p>1º Tema: “a professora-preceptora coloca uma coroa de papel e uma das crianças comenta “Professora, você é a rainha da lousa””</p>

	Regência das residentes: “Ditado estourado” Trabalhando a família silábica da letra “Q”	3º Tema: Residentes como auxiliares de sala	e “residentes começam a organizar as bexigas na frente da sala para a proposta de “Ditado Estourado” e uma das crianças comenta “Ahh, essas professoras só inventam moda”” 2º Tema: “A preceptora, ao final da história, anuncia para as crianças que haverá uma proposta diferenciada com as residentes e uma das crianças questiona “É uma atividade ou jogo?”” 3º Tema: “Nesse momento, as residentes retornam aos seus lugares e auxiliam as crianças em suas atividades” (Apêndice XIII, p. 276-277)
12/11/2019	Avaliação de Ciências, História e Geografia Hora da História	1º Tema: Propostas de Regência X Rotina Escolar 2º Tema: Percepção das diferenças 3º Tema: Humilhação 4º Tema: Narrativas Infantis 5º Tema: Crianças sem dinheiro (exposição) 6º Tema: Residentes como auxiliares de sala	1º Tema: “As residentes prepararam uma proposta de regência em matemática, trabalhando adição e subtração, entretanto não foi possível aplicar, devido as avaliações de ciências, história e geografia.” 2º Tema: “uma das questões era desenhar pessoas com características físicas diferentes (tom de pele, cabelo, olhos, entre outros). A professora-preceptora problematiza a questão do que intitulam “lápiz cor de pele” comentando que não existe uma cor específica, pois existem vários tons de pele” 3º Tema: “a preceptora percebe que uma das crianças não está acompanhando as questões da prova e diz “Preguiçosa, está sem recreio! Assim você vai ficar de recuperação” e ao ver a criança se contraindo em seu lugar continua “Não quer fazer, não faz. Ganha um “0” bem redondo e fica de recuperação”” 4º Tema: “um grupo de três crianças se aproxima da pesquisadora e questiona “Você também pode brigar e colocar de castigo se alguém fizer algo errado?”” 5º Tema: “Quem já foi no teleférico?”. Poucas crianças levantam a mão e a professora comenta “Estes são corajosos”. Uma das crianças levanta mão e diz “Eu tenho coragem, mas não tenho dinheiro para ir”. 6º Tema: “Com o final da avaliação, as residentes auxiliam a professora a colar as lições de casa no caderno” (Apêndice XIII, p. 278-279)
26/11/2019	Avaliação de Matemática Regência das residentes: “Jogo da Árvore”	1º Tema: Humilhação 2º Tema: Brincadeira ou aula? 3º Tema: Crianças sem dinheiro (exposição)	1º Tema: “Professora-preceptora observa que uma das crianças não está fazendo a prova e diz “Se você não quiser fazer a prova, vou te levar para fulana” e solicita auxílio de uma das residentes para acompanhar a criança no decorrer da prova e diz para a residente “Pode puxar a orelha””

		<p>4º Tema: Concepção de ensino-aprendizagem</p> <p>5º Tema: Recompensa - Redução de danos pelos residentes</p>	<p>2º Tema: “uma das crianças se dirige as residentes e comenta “Professora a gente acabou a prova, agora você pode fazer sua brincadeira”. Imediatamente ao ouvir a criança tecer tal comentário, a preceptora afirma em alto e bom som “Não é brincadeira, é aula!””</p> <p>3º Tema: “a inspetora vem até a sala e pergunta “Quem vai querer comprar picolé?”. Apenas algumas crianças começam a mexer em suas mochilas, aparentemente pegando dinheiro e saem na companhia da inspetora. É nítido as expressões de tensão nos rostos das crianças que ficaram e uma delas comenta “Eu também queria picolé” manifestação do desejo da grande maioria.”</p> <p>4º Tema: “As residentes iniciam a proposta afirmando “Vamos fazer uma atividade para aprender brincando””</p> <p>5º Tema: “após resolver a operação matemática, cada criança ganha um pirulito”</p> <p>(Apêndice XIII, p. 281-282)</p>
--	--	---	---

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos registros no Diário de Campo da Escola “Coração do Amor” (Apêndice XIII)

Quadro 10 - Palavras-chave e referenciais teóricos da pesquisa

PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA/CAPES: FORMAÇÃO DIFERENCIADA DE PROFESSORES EM CURSOS DE PEDAGOGIA?	
PALAVRAS-CHAVE	REFERENCIAIS TEÓRICOS
Formação de Professores	<ul style="list-style-type: none"> • Campo da educação e das políticas educacionais possui influências de interesse econômico • Professor como agente fundamental para transformação na sociedade (formação escolar e social) • Importância da autonomia para a construção dos saberes docentes • Aprendizagem colaborativa como meio de formação contínua (troca de saberes e experiências)
Cursos de Pedagogia	<ul style="list-style-type: none"> • Formação do professor polivalente (para EI e AIEF) e do profissional pedagogo • Fragmentação curricular do curso de Pedagogia (etapas segmentadas: primeiramente se aprende teorias e depois se aplica)
Estágio supervisionado e IES/Escola-campo	<ul style="list-style-type: none"> • Instrumento para conhecimento sobre o contexto e práticas no espaço escolar • Espaço para construção e reflexão sobre ação docente • Estágio “com” e “como” pesquisa (explorar as observações e propostas elaboradas nas escolas-campo para problematizar e refletir sobre tais práticas) • Fragilidades do estágio nos cursos de Pedagogia (desvinculação de teoria e prática) • Relevância da relação IES e escola-campo para a formação de professores: valorização da profissão docente, formação contínua, construção de saberes, problematização das práticas e pesquisa
	<ul style="list-style-type: none"> • “a teoria não é uma fôrma que se encaixa perfeitamente na prática, pois a realidade social é dinâmica, com isso a unidade teoria-prática se constrói por meio da relação

Unidade teoria-prática	de ação e reflexão nas situações nos cotidianos dos professores, sendo a teoria e prática indissociáveis, pois ocorrem concomitantemente” (PRADO, 2020, p. 45)
Programa de Residência Pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> • Práxis (ação-reflexão-ação refletida) • Pressupõe um estágio diferenciado com imersão na escola-campo, relação IES e escola-campo, formação de professores inicial e contínua com troca de experiências entre preceptor e residente

Fonte: Elaborado pela autora, a partir das palavras-chave e dos referenciais teóricos construídos nos capítulos I e II

Quadro 11 - Organização das Categorias para Análise

Formação profissional docente e práticas pedagógicas	Concepções de sujeito, educação e ensino-aprendizagem
	Apontamentos de aprendizagem colaborativa
Estágio PRP/Capes como espaço para constituição da unidade teoria e prática?	Formação de professores em uma perspectiva autônoma e emancipadora
	Propostas de pesquisa e reflexão sobre os projetos em ação Relação escola-campo e IES
Possibilidades e limites do estágio PRP/Capes	Relações de poder: preceptor x aluno / preceptor x residente
	Olhar das crianças sobre os contextos de aprendizagem e da escola (crianças como sujeitos de direitos)

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos temas emergidos em campo e dos referenciais teóricos.

Conforme mencionamos anteriormente, o caminho para chegarmos às categorias para análise do conteúdo dos registros no Diário de Campo, ocorreu a partir das Unidades de Registro (FRANCO, 2007), no qual elencamos os temas que surgiram ao longo das observações. Também foram considerados na organização das categorias para análise a consonância com o problema e os objetivos de pesquisa, com o intuito de compreender as concepções de sujeito e ensino-aprendizagem dos professores preceptores e estudantes residentes, a relação entre IES e escola-campo e como tem ocorrido o contexto real do PRP/Capes na Baixada Santista/SP em relação ao proposto pelo programa no Edital Capes nº 06/2018 Retificado.

Abaixo organizamos o quadro com as categorias e subcategorias utilizadas para análise dos registros nos diários de campo, mencionando os principais achados dessa análise.

Quadro 12 - Análise dos registros dos diários de campo: Principais achados da pesquisa

CATEGORIAS PARA ANÁLISE		PRINCIPAIS ACHADOS
Formação profissional docente e práticas pedagógicas	Concepções de sujeito, educação e ensino-aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> ● Conceção de sujeito: sem direitos, sem autonomia e poucas possibilidades de formação crítica ● Conceção de Educação: Assistencialista, com reprodução das desigualdades sociais e econômicas ● Conceção de ensino-aprendizagem: Uma abordagem tradicional, com caráter cumulativo, de memorização e reprodução de práticas. ● Os momentos de aprendizagem colaborativa foram praticamente nulos; IES e escola-campo não articulam as demandas das experiências vivenciadas pelos residentes para formação.
	Apontamentos de aprendizagem colaborativa	
Estágio PRP/Capes como espaço para constituição da	Formação de professores em uma perspectiva autônoma e emancipadora	<ul style="list-style-type: none"> ● Aparentemente, a formação de professores proporcionada pela

unidade teoria e prática?	Propostas de pesquisa e reflexão sobre os projetos em ação	<p>experiência do PRP/Capes na IES “Atitudes de Amor” é de memorização e de reprodução de práticas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reuniões de supervisão, em parte das observações, não possuem intencionalidade formativa • São poucos os espaços destinados nas reuniões para reflexão e pesquisa sobre as vivências na escola-campo
	Relação escola-campo e IES	<ul style="list-style-type: none"> • Foram apresentados pequenos indícios sobre a problematização das práticas vivenciadas e do contexto escolar na formação dos residentes, ao longo das reuniões de supervisão. • Destacamos a ausência do docente orientador da IES, ao longo do período observado, acompanhando e orientando as propostas de regência na escola-campo.
Possibilidades e limites do estágio PRP/Capes	<p>Relações de poder:</p> <p>preceptor x estudante (criança)</p> <p>residente X estudante (criança)</p> <p>preceptor x residente</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A relação entre a professora-preceptora e as crianças é autoritária e hostil, com diversas situações de humilhação com crianças • A relação entre as residentes e as crianças são de minimização do martírio vivenciado com a professora-preceptora e com a realidade socioeconômica, utilizando de recompensas – ao mesmo tempo foi construído um vínculo de carinho e confiança entre eles. • A relação entre preceptor e as residentes é de hierarquia implícita. As residentes são tratadas como auxiliares de classe, realizam atividades de regência e de intervenção, quando são permitidas • As crianças narram sobre suas visões de mundo em relação as vivências na escola e sobre as ações das residentes e da preceptora
	Olhar das crianças sobre os contextos de aprendizagem e da escola (crianças como sujeitos de direitos)	

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos registros de observações nos diários de campo em relação as categorias de análise

A primeira categoria **“Formação profissional docente e práticas pedagógicas”** foi elaborada com o objetivo de constatar as implicações na formação inicial e contínua dos estudantes residentes e professores preceptores. Também como forma de verificar as relações entre esses sujeitos, na construção de práticas pedagógicas e de intervenção dos residentes no dia a dia escolar.

Com isso, dentro dessa categoria, destacamos as subcategorias **“Concepções de sujeito, educação e ensino-aprendizagem”** e **“Apontamentos de aprendizagem colaborativa”**, com objetivo de identificar quais concepções estão atrás das ações e práticas de tais sujeitos e instituições observadas, analisando as relações e se há indícios de aprendizagem colaborativa, sendo esse um destaque e diferencial da proposta do PRP/Capes.

O problema de pesquisa que norteia esse trabalho refere-se ao diferencial formativo do PRP/Capes na formação de professores em cursos de Pedagogia. A proposta do programa, segundo o Edital Capes nº 6/2018 Retificado, intenciona fortalecer o campo da unidade teoria e prática. Com isso, elencamos a segunda categoria **“Estágio PRP/Capes como espaço para constituição da unidade teoria e prática?”** em formato de pergunta, buscando olhar os registros do diário de campo em resposta a esse questionamento.

Para tanto, procuramos identificar nas ações realizadas ao longo das observações na IES e escola-campo se há indícios de uma **“Formação de professores em uma perspectiva autônoma e emancipadora”** sendo essa uma das subcategorias para análise. Ao longo dessa pesquisa, fazemos a defesa da formação de professores nessa perspectiva, e assim como trataremos a seguir na análise de documentos, o PRP/Capes também assume (nos documentos) essa concepção de formação.

Para alcançar essa perspectiva de formação, defendemos a necessidade de **“Propostas de pesquisa e reflexão sobre os projetos em ação”**, essa sendo a segunda subcategoria para constatar o PRP/Capes como espaço para constituição da unidade teoria e prática. Nesse olhar, buscamos identificar nas observações em campo as propostas desenvolvidas nessa vertente.

Buscamos compreender como foi constituída a **“Relação escola-campo e IES”**, terceira subcategoria que entendemos como essencial para alcançar as dimensões da contribuição do PRP/Capes como espaço para constituição da

unidade teoria e prática. Nesse sentido, procuramos observar a presença dos contextos e práticas vivenciadas na escola-campo na formação dos residentes na IES, além de destacar sobre a ampliação da participação da IES no contexto da escola-campo.

Para concluir essa análise, conforme os objetivos dessa pesquisa, intencionamos verificar as **“Possibilidades e limites do estágio PRP/Capes”**. Ao longo das observações e conforme os objetivos de pesquisa, as concepções e as relações de poder entre os sujeitos da pesquisa, demonstram alguns limites e possibilidades para alcançar a proposta anunciada pelo programa.

Destacamos ao longo da análise dos registros do diário de campo, as subcategorias **“Relações de poder: preceptor X estudante (criança), residente X estudante (criança) e preceptor X residente”**, pois tais relações mencionadas ao longo dos registros interferem diretamente nas práticas desses sujeitos ao longo da participação no PRP/Capes.

Outra subcategoria que consideramos importante destacar é o **“Olhar das crianças sobre os contextos de aprendizagem da escola (crianças como sujeitos de direito)”**. Essa subcategoria é fruto dos temas, das Unidades de Registro, vivenciadas ao longo das observações na escola-campo. Conforme os registros do diário de campo na escola-campo (Apêndice XVIII), espontaneamente as crianças narravam sobre os contextos de aprendizagem da escola. Contudo, sua narrativa, em grande maioria, eram apenas palavras ao vento – não eram ouvidas, muito menos consideradas, quando não silenciadas.

Ao longo das observações na escola-campo, constatamos o quanto as crianças em suas pequenas narrativas possibilitam-nos repensar sobre as práticas docentes desenvolvidas e os diversos contextos de ensino-aprendizagem nas escolas. Em diferentes momentos, espontaneamente, as crianças da escola-campo contribuíram com algumas falas problematizando as atividades de regência desenvolvidas pelas residentes: “Atividade ou Jogo?” e “Aula ou Brincadeira?” – são questionamentos que podem indicar a dicotomia entre práticas pedagógicas e o lúdico. Por que devem ser dissociadas nos AIEF?

Apresentamos essa reflexão durante os comentários do Diário de Campo, considerando a ruptura na transição entre a EI e AIEF

Outra narrativa das crianças que nos convida a reflexão é sobre a proposta executada pelas residentes: Atividade ou Jogo? Esse questionamento vai ao encontro da distância colocada pela escola entre as propostas educativas e as propostas lúdicas, de modo geral são organizadas em momentos distintos e não se misturam – hora de estudar e hora de brincar. Contudo, é reconhecido a contribuição de propostas lúdicas e educativas para o processo de ensino-aprendizagem com crianças, aproximando-as do objeto de ensino com um caminho de aprender brincando. (Apêndice XIII, p. 277)

Mais uma vez vemos a questão das práticas escolares e lúdicas entrando em polos separados no discurso da professora preceptora. Não há tempos para brincadeiras no 1º ano, é aula. Esse discurso expressa o distanciamento e ruptura sofrido pelas crianças no processo de transição entre a EI e AEIF. (Apêndice XIII, p. 282)

Evidenciamos a relevância desse achado, pois consideramos que as crianças têm muito a dizer sobre o contexto das aprendizagens vivenciadas em seu cotidiano escolar.

Na sequência, apresentamos o caminho do tratamento de dados da análise de documentos e após essa compreensão, adentraremos no contexto das observações realizadas em ambos locais, IES e escola, desvelando as possibilidades e limites do PRP/Capes, entre aquilo que foi anunciado e o que foi vivido (na IES e na escola-campo).

4.1. O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS SOBRE O PRP/CAPES

Para desenvolvermos uma análise sobre a realidade observada no contexto do PRP/Capes na Baixada Santista, faz-se necessário observarmos os documentos que norteiam o desenvolvimento desse programa. Nossa intenção com a análise de documentos é construir o olhar de duas perspectivas: o PRP/Capes anunciado (documentos, editais e portarias) e o PRP/Capes vivido (registros no diário de campo a partir das observações na escola e IES).

Para tanto, elencamos quais documentos contemplam o PRP/Capes desde sua homologação até alcançar o contexto das IES que aderiram ao programa. Abaixo listamos os documentos analisados, apresentando cada documento.

Quadro 13 - Lista de documentos (PRP/Capes)

Portaria GAB nº 38, de 28 de fevereiro de 2018	Institui o Programa de Residência Pedagógica.
--	---

Portaria GAB nº 175, de 7 de agosto de 2018 (alteração da Portaria GAB nº 45, de 12 de março de 2018)	Dispõe sobre a concessão de bolsas e o regime de colaboração no Programa de Residência Pedagógica e no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid).
Edital Capes nº 6 Retificado, de 27 de março de 2018 e suas alterações	Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica.
Projeto Institucional PRP/Capes (IES “Atitudes de Amor”)	Projeto Institucional registrado na Plataforma Freire para seleção da Capes e participação no PRP/Capes.
Subprojeto de Pedagogia PRP/Capes (IES “Atitudes de Amor”)	Subprojeto registrado na Plataforma Freire para seleção da Capes e participação no PRP/Capes.
Relatório final dos estudantes residentes da IES “Atitudes de Amor”	Com tópicos produzidos pela IES para preenchimento dos estudantes residentes, cumprindo as exigências do Edital Capes nº 6/2018.

Fonte: Elaborado pela autora, com base nas informações dos documentos

Para o desenvolvimento da análise documental, foi construído um roteiro que considerasse os objetivos e o problema de pesquisa, a fim de coletar e construir dados que colaborassem com análise conjunta das observações realizadas. Com a intenção de validar a funcionalidade de tal instrumento, desenvolvemos um pré-teste para analisar e aprimorar os pontos de análise elencados. A partir da construção do roteiro (Apêndice XIV), foi desenvolvida a análise dos documentos listados, considerando os pontos de análise. A seguir, listamos os principais achados em cada documento acerca dos pontos de análise.

Quadro 14 - Principais achados da análise documental

Pontos de análise	Edital Capes nº 6/2018 Retificado e suas alterações	Portaria GAB nº 38, de 28 de fevereiro de 2018	Portaria GAB nº 175, de 7 de agosto de 2018 (alteração da Portaria GAB nº 45, de 12 de março de 2018)	Projeto Institucional IES (PRP/Capes)	Subprojeto Pedagogia IES (PRP/Capes)	Relatório final dos residentes
Autor(es) Contexto Autenticidade do texto	Produzido pela Capes e disponível no site para acesso. Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do PRP/Capes.	Produzido pela Capes e disponível no site para acesso. Institui o Programa de Residência Pedagógica.	Produzido pela Capes e disponível no site para acesso. Dispõe sobre a concessão de bolsas e o regime de colaboração no PRP/Capes e no Pibid.	Desenvolvido pela IES, tal documento foi enviado a Plataforma Freire para aprovação pela Capes e adesão ao programa pela instituição.	Desenvolvido pela IES, tal documento foi enviado a Plataforma Freire para aprovação pela Capes e adesão ao programa pela instituição.	Elaborado pela IES e preenchido pelos residentes ao final das 440h do PRP/Capes
Contexto de influências	Influência da Política Nacional de Formação de Professores (Decreto nº 8752/2016). Busca influenciar a formação de professores a partir da BNCC. Campos em disputa na influência da formação de professores: técnica X reflexiva.	Assim como o Edital Capes nº 6/2018, tal portaria por se tratar da instituição do PRP/Capes, possui influência da Política Nacional de Formação de Professores (Decreto nº 8752/2016), cumprindo um dos objetivos propostos por tal política item VII, artigo 3º).	Indução da Capes de programas e políticas nas IES – interferência na organização dos projetos de curso e na autonomia das IES e universidades, ao definir a organização do PRP/Capes e do Pibid nos cursos de licenciatura.	A indução da Capes surgiu efeito na IES, devido sua aceitação de parte das horas do estudante no programa como estágio supervisionado (na área e segmento acompanhado pelo residente).	Documento faz parte do Projeto Institucional da IES, e como tal, contempla a indução da Capes na regulação dos estágios. Nos questionamos se tal ação contempla sua intenção de fortalecimento ou causa esvaziamento no estágio supervisionado.	O referente relatório é uma das exigências para conclusão do residente no PRP/Capes e seu roteiro foi constituído pela IES. Ao nosso olhar, se caracteriza como um preenchimento cartorial e contempla poucos espaços para escrita reflexiva dos residentes (apenas

						nas considerações finais).
--	--	--	--	--	--	----------------------------

Pontos de análise	Edital Capes nº 6/2018 Retificado e suas alterações	Portaria GAB nº 38, de 28 de fevereiro de 2018	Portaria GAB nº 175, de 7 de agosto de 2018 (alteração da Portaria GAB nº 45, de 12 de março de 2018)	Projeto Institucional IES (PRP/Capes)	Subprojeto Pedagogia IES (PRP/Capes)	Relatório final dos residentes
Contexto político e social de produção do documento	Contempla o proposto pelo Decreto nº 8752/2016 (Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica) e Decreto nº 8.977/2017 (Indução pela Capes de Políticas e Programas de Formação de Professores)	Contempla o proposto pelo Decreto nº 8752/2016 (Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica) e Decreto nº 8.977/2017 (Indução pela Capes de Políticas e Programas de Formação de Professores)	Revoga a Portaria Capes nº 96/2013. Divisão dos programas entre os anos do curso: Pibid para os dois anos iniciais do curso de licenciatura e PRP para os dois anos finais do curso de licenciatura.	Possui informações sobre os objetivos da IES com programa, as propostas de formação com preceptores e residentes, e propostas dos subprojetos contemplando os seguintes cursos de licenciatura: Pedagogia, Educação Física e Letras.	O documento foi elaborado no primeiro semestre de 2018, no qual estava sendo homologado o Edital Capes nº 6/2018 e suas alterações, além das Portarias com disposições sobre a organização e objetivos do PRP/Capes.	É um documento de comprovação do residente e da instituição das atividades realizadas durante o período de residência pedagógica
Como o documento está estruturado (partes)?	O documento dispõe de 13 tópicos e 3 anexos, sobre os objetivos e propostas do PRP/Capes nos âmbitos da IES e escola-campo	Organizada em 8 artigos que compõem os objetivos da instituição do PRP/Capes	A portaria está organizada em 6 capítulos e 66 artigos, que apresentam sobre as bolsas e a organização dos programas	Apresenta informações sobre a instituição, objetivos da IES com o PRP/Capes, planos de ação, cronograma, entre outros	Organizado em três partes apresentando os objetivos do subprojeto, sobre a descrição do plano de atividades do residente e o cronograma de atividades.	Organizado em 9 itens, com anexos de informações sobre a escola campo, plano de atividades e imagens. Assinado pelo residente, preceptor e docente orientador.

O documento é prescritivo ou orienta ações contextualizadas?	Orienta ações contextualizadas no âmbito das escolas-campo. Relação de formação IES/escola-campo.	Apresenta as características e objetivos do PRP/Capes, orientando a elaboração do edital referente ao programa	Orienta quais ações devem ser tomadas pelas instituições e sujeitos participantes dos programas Pibid e PRP	Possibilitar aprendizagem prática em situação, ou seja, a partir da realidade, tomando os eventos e aspectos dificultadores da prática pedagógica do professor e da escola como fontes de formação docente	Orienta as ações que serão desenvolvidas pelos sujeitos nas ações na escola-campo: registros, relatórios e atividades dos residentes e preceptores.	Descreve as ações realizadas ao longo do período de residência do estudante-residente.
--	---	--	---	--	---	--

Pontos de análise	Edital Capes nº 6/2018 Retificado e suas alterações	Portaria GAB nº 38, de 28 de fevereiro de 2018	Portaria GAB nº 175, de 7 de agosto de 2018 (alteração da Portaria GAB nº 45, de 12 de março de 2018)	Projeto Institucional IES (PRP/Capes)	Subprojeto Pedagogia IES (PRP/Capes)	Relatório final dos residentes
O documento propõe ações colaborativas entre a IES e a escola-campo? De que forma	. Ações interligadas de formação na IES com o docente orientador nas reuniões de supervisão e na escola-campo no dia a dia do cotidiano escolar com o professor preceptor.	Apoiar as IES na implementação de projetos inovadores que estimulem a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica	Propõe que a IES organize cursos, seminários e espaços para troca de experiências e formação, entre preceptores, residentes e docentes orientadores.	Elaboração do Curso de Formação de Preceptores. Reuniões de supervisão, eventos e seminários para compartilhar as experiências vivenciadas no âmbito do PRP/Capes	Propõe momentos de aprendizagem colaborativa entre residente e preceptor, buscando analisar e refletir as experiências vivenciadas na escola-campo.	Faz referência aos objetivos do PRP/Capes de fortalecer a relação escola e IES. Menciona as reuniões de supervisão, mas não aborda como isso foi possível e realizado na IES.
O documento indica possibilidades de adequação	As experiências de imersão vivenciadas pelos	Um dos objetivos do PRP/Capes é a indução da	IES possui o compromisso de realizar a interação	Anunciam a articulação do estágio com o	Ressalta que os encontros de supervisão terão por	Faz referência aos objetivos do PRP/Capes de

curricular e do estágio no curso (com ou sem o PRP/Capes)? Como?	residentes, segundo o edital, devem ser utilizadas para inovar o estágio curricular dos cursos de licenciatura das instituições (papel indutor da Política Pública)	reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica.	entre os programas de formação, os cursos de licenciatura e com estágio curricular, visando o aperfeiçoamento da formação nos cursos de licenciatura.	PRP/Capes, a partir da imersão dos estudantes nas escolas-campo e das aprendizagens adquiridas a partir das experiências do PRP/Capes.	objetivo nortear a pesquisa, planejamento e avaliação das ações na escola-campo. Aponta que essa aproximação da IES com a realidade escolar oportuniza a revisão do currículo e do estágio curricular supervisionado, partido das práticas vivenciadas no chão da escola.	readequação dos currículos, contudo não aborda como isso foi possível e realizado na IES.
--	---	---	---	--	---	---

Pontos de análise	Edital Capes nº 6/2018 Retificado e suas alterações	Portaria GAB nº 38, de 28 de fevereiro de 2018	Portaria GAB nº 175, de 7 de agosto de 2018 (alteração da Portaria GAB nº 45, de 12 de março de 2018)	Projeto Institucional IES (PRP/Capes)	Subprojeto Pedagogia IES (PRP/Capes)	Relatório final dos residentes
Quais as concepções de educação, sujeitos e ensino-aprendizagem do documento?	Educação: Aprendizagem colaborativa entre a escola-campo e IES. Sujeitos: Protagonismo e Autonomia Ensino-aprendizagem: Reflexão e problematização	Educação: Para o desenvolvimento humano e sustentável do País Sujeitos: Protagonismo, reflexividade entre teoria e prática Ensino-aprendizagem: Diagnóstica, a partir de resolução de	Educação: Estimular a formação e valorização dos professores Sujeitos: participativos, construção da relação teoria-prática Ensino-aprendizagem: aprendizagem	Educação: Aprendizagem colaborativa a partir da reflexão das experiências Sujeitos: Formação de sujeitos críticos e reflexivos sobre sua prática docente Ensino-aprendizagem: Diagnóstico,	Educação: Aprendizagem colaborativa a partir da reflexão das experiências Sujeitos: Formação de sujeitos críticos e reflexivos sobre sua prática docente Ensino-aprendizagem: Diagnóstico,	Educação: Tradicional e reprodutora (contexto escola-campo) Sujeitos: Reprodução Ensino-aprendizagem: Ora "Aula Expositiva e Tradicional", ora

	das práticas vivenciadas.	problemas e reflexão.	colaborativa (trocas de experiências)	análise e reflexão de problemas	análise e reflexão de problemas	“Ludicidade e Interacionista”.
--	---------------------------	-----------------------	---------------------------------------	---------------------------------	---------------------------------	--------------------------------

Pontos de análise	Edital Capes nº 6/2018 Retificado e suas alterações	Portaria GAB nº 38, de 28 de fevereiro de 2018	Portaria GAB nº 175, de 7 de agosto de 2018 (alteração da Portaria GAB nº 45, de 12 de março de 2018)	Projeto Institucional IES (PRP/Capes)	Subprojeto Pedagogia IES (PRP/Capes)	Relatório final dos residentes
Como o documento prevê e organiza as ações de estágio (seja o PRP/Capes ou o estágio curricular supervisionado do curso)? Reprodução/instrumentalização ou reflexão/problematização sobre as práticas?	As vivências na escola-campo, segundo o edital, precisam ser problematizadas na IES nas reuniões de supervisão para articulação no currículo do curso e reformulação das propostas de estágio curricular.	Tal documento não aborda as ações de estágio, apenas aponta o PRP/Capes como forma de reformulação do estágio curricular supervisionado.	Elaborar o projeto institucional e o plano de atividades dos alunos articulado com os normativos do estágio supervisionado da IES.	Apontam ações de estágio voltadas para o diagnóstico, análise e reflexão das experiências vivenciadas no âmbito da escola-campo.	Propõe a elaboração dos projetos e as intervenções realizadas na escola tenham como ponto de partida o diagnóstico realizado. Indica que sejam elaborados reuniões e espaços para reflexão sobre as experiências da escola.	Expectativa (reflexão) X Realidade (reprodução)
Como o documento prevê e organiza as ações de estágio (seja o PRP/Capes ou o estágio curricular supervisionado do curso)? Reprodução/instrumentalização ou reflexão/problematização sobre as práticas?	As vivências na escola-campo, segundo o edital, precisam ser problematizadas na IES nas reuniões de supervisão para articulação no	Tal documento não aborda as ações de estágio, apenas aponta o PRP/Capes como forma de reformulação do	Elaborar o projeto institucional e o plano de atividades dos alunos articulado com os normativos do	Apontam ações de estágio voltadas para o diagnóstico, análise e reflexão das experiências vivenciadas no	Propõe a elaboração dos projetos e as intervenções realizadas na escola tenham como ponto de partida o	Expectativa (reflexão) X Realidade (reprodução)

	currículo do curso e reformulação das propostas de estágio curricular.	estágio curricular supervisionado.	estágio supervisionado da IES.	âmbito da escola-campo.	diagnóstico realizado. Indica que sejam elaborados reuniões e espaços para reflexão sobre as experiências da escola.	
--	--	------------------------------------	--------------------------------	-------------------------	--	--

Pontos de análise	Edital Capes nº 6/2018 Retificado e suas alterações	Portaria GAB nº 38, de 28 de fevereiro de 2018	Portaria GAB nº 175, de 7 de agosto de 2018 (alteração da Portaria GAB nº 45, de 12 de março de 2018)	Projeto Institucional IES (PRP/Capes)	Subprojeto Pedagogia IES (PRP/Capes)	Relatório final dos residentes
O documento assume as dimensões da unidade teoria e prática e de estágio? De que forma?	Assumem que o exercício de reflexão e problematização fortalece a relação teoria e prática, dando protagonismo para o processo de ensino-aprendizagem dos residentes.	Aponta o desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e que conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente.	As dimensões de unidade teoria e prática não são discutidas na referente portaria, se limitando apenas a dispor sobre a organização dos programas, mencionando entre os objetivos e funcionalidades	Considera que as reflexões sobre as experiências no PRP/Capes colaboram para alcançar a práxis. Intencionam a construção da interdisciplinaridade e inserir práticas de ensino e pesquisa no ambiente de trabalho.	O tema da unidade teoria e prática não é abordado diretamente no subprojeto de Pedagogia, apesar de apontar a relevância da reflexão sobre as práticas e experiências vivenciadas no âmbito da escola-campo.	Dimensões de reflexão – não processual, mas ao final do processo – como forma de produto.
Considerações sobre o documento	A declaração para aceite das horas do PRP/Capes como estágio	Anuncia o PRP/Capes como forma de fortalecer, ampliar e	O tema da unidade teoria-prática, na primeira e	O Projeto Institucional assume o PRP/Capes, segundo palavras da	Consideramos que seria imprescindível no subprojeto de	Seguindo a característica da IES de reuniões de

	<p>supervisionado pode indicar a visão da Capes em relação ao PRP como uma forma de estágio. Entendemos essa alteração como ponto-chave para o PRP/Capes promover a reorganização do estágio curricular supervisionado nas IES participantes do programa.</p>	<p>consolidar a relação entre a IES e a escola, estimulando o protagonismo das escolas como espaço na formação de professores.</p>	<p>segunda versão da portaria, permaneceu invisível. São apontados indícios intencionais da articulação entre as práticas vivenciadas nos programas e o estágio curricular supervisionado. Consideramos que se tais movimentos de articulação forem desenvolvidos, podem ajudar na reflexão do tema da unidade teoria e prática nos cursos de licenciatura.</p>	<p>IES como “uma modalidade especial de estágio curricular”, considerando tal experiência como estágio. Consideramos que tal posicionamento vai ao encontro do proposto pela Capes, que busca validar uma parte da carga horária vivenciada no PRP/Capes como estágio curricular supervisionado.</p>	<p>Pedagogia ocorrer uma contextualização sobre as dimensões da unidade teoria e prática, ponto-chave em questão na história da organização desse curso de licenciatura. Poderiam destacar sobre as consequências da reflexão sobre as práticas na formação desses residentes.</p>	<p>supervisão instrucionais, o relatório final exigido aos residentes possui um caráter descritivo e não reflexivo. Um espaço para escrita reflexiva da experiência do PRP/Capes, ao longo do processo, contribuiria muito mais para a formação crítica desses residentes.</p>
--	---	--	---	--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora, com base na análise dos documentos (Apêndices XV ao XX)

A partir da análise de cada documento, foram elencados temas que surgiram ao longo dos achados e que na maioria das vezes se repetiam em diferentes documentos. Concluímos que essa reprodução dos temas ocorre devido à complementação e continuidade nos documentos, que tratam sobre o PRP/Capes.

Quadro 15 - Temas verificados nos documentos

DOCUMENTOS	TEMAS
Edital Capes nº 6/2018 Retificado e suas alterações	<ul style="list-style-type: none"> • Relação IES e escola-campo • Escola-campo como espaço para formação de professores • Aprendizagem colaborativa a partir das experiências • PRP/Capes como uma forma de estágio • Reflexão e problematização das práticas vivenciadas no PRP/Capes • Experiência PRP/Capes para reformulação dos currículos e do estágio supervisionado • PRP/Capes como ação para fortalecimento da unidade teoria e prática
Portaria GAB nº 38, de 28 de fevereiro de 2018	<ul style="list-style-type: none"> • Relação IES e escola-campo • Escola-campo como espaço para formação de professores • Reflexão e problematização das práticas vivenciadas no PRP/Capes • Experiência PRP/Capes para reformulação dos currículos e do estágio supervisionado • PRP/Capes como ação para fortalecimento da unidade teoria e prática
Portaria GAB nº 175, de 07 de agosto de 2018 (alteração da Portaria GAB nº 45, de 12 de março de 2018)	<ul style="list-style-type: none"> • Relação IES e escola-campo • Aprendizagem colaborativa a partir das experiências • Reflexão e problematização das práticas vivenciadas no PRP/Capes • Experiência PRP/Capes para reformulação dos currículos e do estágio supervisionado
Projeto Institucional IES (PRP/Capes)	<ul style="list-style-type: none"> • Relação IES e escola-campo • Escola-campo como espaço para formação de professores • Aprendizagem colaborativa a partir das experiências • PRP/Capes como uma forma de estágio • Reflexão e problematização das práticas vivenciadas no PRP/Capes • Experiência PRP/Capes para reformulação dos currículos e do estágio supervisionado • PRP/Capes como ação para fortalecimento da unidade teoria e prática
Subprojeto Pedagogia IES (PRP/Capes)	<ul style="list-style-type: none"> • Relação IES e escola-campo • Escola-campo como espaço para formação de professores • Aprendizagem colaborativa a partir das experiências • Reflexão e problematização das práticas vivenciadas no PRP/Capes

	<ul style="list-style-type: none"> • Experiência PRP/Capes para reformulação dos currículos e do estágio supervisionado
Relatório final dos residentes	<ul style="list-style-type: none"> • Relação IES e escola-campo • Escola-campo como espaço para formação de professores • Aprendizagem colaborativa a partir das experiências

Fonte: Elaborado pela autora, a partir da análise dos documentos.

Vamos nos aprofundar na discussão sobre cada um dos temas, relacionando o que trazem os documentos analisados.

O tema **“Relação escola-campo e IES”** é abordado em todos os documentos, valorizando a aprendizagem em via de mão dupla de ambas as instituições – a IES tem muito a aprender com a escola e vice-versa.

Na instituição do PRP/Capes pela Portaria GAD nº 38/2018 e em sua homologação pelo Edital Capes nº 6/2018 Retificado, é apresentado, como um dos objetivos, o fortalecimento da relação escola e IES, constituindo a escola-campo como espaço para formação de professores, utilizando do seu contexto real como exemplo e experiência para articulação da teoria e prática.

Para fortalecer o vínculo da escola-campo e IES, propõe-se que a IES organize cursos, seminários e espaços para troca de experiências e formação, entre preceptores (professores das escolas de educação básica), residentes (estudantes dos cursos de licenciatura) e docentes orientadores (professores da IES).

Conforme destacamos no primeiro capítulo, a formação de professores não se restringe apenas ao curso de graduação (nesse caso, o curso de Pedagogia) ou ao curso de Especialização – é no processo, na dinâmica do dia a dia, nas reflexões e trocas de experiências sobre sua própria prática que o professor forma-se, deforma-se e transforma-se.

Entendemos que, assim como proposto por Boaventura Sousa Santos (2018), não há uma forma de conhecimento completa e correta, pois existem diversas perspectivas e olhares sobre um certo objeto de estudo. É necessário ter uma visão sobre todas as óticas, considerando as diferentes experiências e conhecimentos, na forma de ecologia de saberes. Precisamos estreitar a relação da escola e da IES para a construção de conhecimentos de maneira coletiva sobre a formação de professores e a reflexão das práticas pedagógicas.

A IES “Atitudes de Amor”, em seu Projeto Institucional (PI) apresenta a elaboração do Curso de Formação de Preceptores com a temática “Preceptoria na

Residência Pedagógica da Educação Básica”. O referido curso de formação intenciona oferecer ao preceptor, residente e docente orientador os fundamentos teórico-metodológicos da organização do trabalho pedagógico, diversidade e inclusão escolar nas escolas de Educação Básica.

Esses processos formativos ocorreram antes dos residentes ingressarem nas escolas campo, tendo como objetivo inicial estudar o contexto educacional e elaborar um diagnóstico da realidade escolar. No PI também está prevista a organização de reuniões de supervisão para estreitar os contextos da escola-campo e IES. Além das reuniões de supervisão, é anunciado o desenvolvimento de eventos e seminários para compartilhar as experiências vivenciadas no PRP/Capes.

As reuniões de supervisão são anunciadas no PI como ambientes de aprendizagem colaborativa entre residente, preceptor e docente orientador, buscando analisar e refletir as experiências vivenciadas na escola-campo.

Dessa forma, abordando o segundo tema elencado “**Escola-campo como espaço para formação de professores**” – nesse contexto, a análise e a reflexão das experiências vivenciadas na escola-campo são material para estudo e aprofundamento. Além das aprendizagens que acontecem nas disciplinas e orientações na IES, a escola-campo torna-se um espaço de aprendizagem e formação docente, no qual residentes e preceptores, a partir das experiências e práticas, ensinam e aprendem concomitantemente.

Nas ações previstas pelo Edital Capes nº 6/2018 Retificado, as propostas de residência pedagógica nas escolas-campo possuem o intuito de reflexão e problematização de práticas nos contextos reais da escola, auxiliando no processo de aprendizagem profissional e na construção de conhecimentos pedagógicos.

Utilizar o contexto do chão da escola como meio para a construção da aprendizagem profissional docente contribui para o fortalecimento e reconhecimento da escola como espaço de formação de professores. Reafirmamos que a formação de professores ocorre no dia a dia do professor na sala de aula, nas trocas entre os pares. É necessário desmistificar a escola como espaço apenas de trabalho, mas fortalecer seu aspecto de espaço formativo.

Conforme já mencionado, Imbernón (2009) aponta sobre a importância de constituirmos espaços reflexivos, que levem os professores a reflexões que provoquem intervenções em suas realidades como agentes sociais, autônomos, críticos e reflexivos. A constituição da escola como espaço para a formação de

professores contribui para alcançarmos esse ideal de formação, no qual é valorizado o compartilhamento de experiências, reflexões sobre as práticas, encaminhando a formação para uma perspectiva de aprendizagem colaborativa.

Nesse sentido, o tema **“Aprendizagem Colaborativa a partir das experiências”** vai ao encontro da formação contextualizada com espaço escolar. A partir das trocas de experiências, os professores ensinam e aprendem coletivamente, refletindo sobre sua própria prática.

O Edital Capes nº 6/2018 Retificado possui uma proposta para que a IES organize grupos com estudantes residentes e estudantes que não fazem parte do PRP/Capes para compartilhar experiências – visando à criação de uma rede de aprendizagem colaborativa – o que pode ampliar as aprendizagens formativas para além dos residentes que participam do PRP/Capes.

O PI da IES “Atitudes de Amor” ressalta a valorização da experiência e das reflexões ocasionadas na experiência, proporcionando, segundo eles (Anexo IV, p. 213), “uma formação profissional baseada na epistemologia da prática”. Indicam que nas reuniões dos preceptores com os residentes deva ocorrer um diagnóstico das propostas nas escolas-campo, para discussão e elaboração de projetos de intervenção que tenham como ponto de partida o diagnóstico realizado. Recomenda que sejam realizadas reuniões e que haja espaços para reflexão sobre as experiências vivenciadas no âmbito escolar.

O processo de aprendizagem colaborativa consiste na troca de experiências e de conhecimentos entre professores, por meio do qual, a partir dessa troca, mediados pedagogicamente, possam construir novas aprendizagens coletivamente, com base em reflexão (individual e coletiva).

Hargreaves (1999) trata sobre os contrapontos entre colaboração e colegialidade artificial, a primeira sendo uma construção das trocas e experiências para reflexões, a partir de um objetivo ou tema comum, e a segunda com um caráter de obrigatoriedade e controle administrativo. A aprendizagem colaborativa, por meio da troca de experiências, precisa ocorrer em uma relação de respeito e confiança, no qual todos possam ensinar e aprender, juntos.

A proposta do Edital PRP/Capes da construção de grupos de estudos, com estudantes residentes e não residentes, colabora para a circulação de experiências e aprendizagens, estendendo as contribuições das experiências no programa para

os demais estudantes da IES, facilitando a aprendizagem colaborativa, pois intenciona a partilha de experiências.

O movimento de aprendizagem colaborativa e troca de experiências possibilita alcançar o tema **“Reflexão e problematização das práticas vivenciadas no PRP/Capes”**. Segundo o Edital Capes nº 6/2018 Retificado, as reuniões de supervisão possuem o intuito de reflexão e problematização de práticas nos contextos reais da escola, auxiliando no processo de aprendizagem profissional e na construção de conhecimentos pedagógicos. As experiências vivenciadas na escola-campo, segundo o edital, precisam ser problematizadas nas reuniões de supervisão para articulação no currículo do curso da IES e induzindo a reformulação das propostas de estágio curricular.

O tema de reflexão e problematização das práticas vai ao encontro da proposta de formação de professores defendida nessa pesquisa. A construção dos saberes docentes e das práticas pedagógicas não pode ser constituída em uma perspectiva de aprendizagem dos conteúdos previstos nos currículos dos cursos de licenciatura – isso não é o suficiente e se contrapõe a perspectiva de aprendizagem processual e estruturada da unidade teoria-prática.

A possibilidade de os estudantes residentes refletirem e problematizarem temas trazidos das práticas vivenciadas na escola-campo e na IES colaboram para um processo de ensino-aprendizagem pautado na práxis, em refletir sobre as práticas, para transformá-las e realizar uma nova ação – agora refletida. Freire (2014), em *Pedagogia do Oprimido*, leva-nos a pensar nessa ação educativa para a liberdade e para a formação de sujeitos reflexivos – não é algo que possa ser depositado, mas é na práxis, na construção reflexiva que é possível formar e transformar as ações dos sujeitos no mundo.

Nessa perspectiva de formação como emancipação, autonomia e reflexão crítica, o PRP/Capes no Edital nº 6/2018 Retificado propõe a problematização e reflexão dos projetos em ação. Tal proposta evidencia o objetivo do programa de “exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e aprendizagem escolar” (BRASIL, 2018b, p. 1). Esse movimento, segundo o Edital do programa, tem por intencionalidade contribuir para a reformulação do estágio supervisionado e dos currículos nos cursos de licenciatura.

Com isso, o tema **“Experiência PRP/Capes para reformulação dos currículos e do estágio supervisionado”** entra em evidência. Em seu edital, o PRP/Capes assume a função de ser um ambiente para repensar e aperfeiçoar o estágio curricular supervisionado já existente na IES, utilizando das experiências vivenciadas no desenvolvimento do programa para contribuir com a formação de professores e a reformulação dos currículos dos cursos de licenciatura das IES.

A Portaria GAB nº 175/2018 aponta que a IES possui o compromisso de realizar a interação entre os programas de formação e os cursos de licenciatura, desenvolvendo atividades de orientação e preceptoria em articulação com os outros docentes da IES (não participantes do programa) e com as disciplinas de estágio curricular supervisionado, estabelecendo uma rede institucional de aprendizagem colaborativa, visando ao aperfeiçoamento da formação nos cursos de licenciatura.

Essa portaria reafirma o papel de indução da Capes, estabelecendo uma “organização” para as IES, pela divisão da formação do licenciando em dois períodos, definindo em qual momento do curso o estudante poderá participar dos referidos Programas. Tal divisão dos programas (Pibid e PRP/Capes) nos cursos, em dois momentos, além da reformulação dos currículos a partir da BNCC, causou um manifesto apresentado pela Associação Nacional de Pós-Graduação e pesquisa em educação (ANPED) na audiência no Conselho Nacional de Educação em 09 de abril de 2018, afirmando que a intervenção de reformulação dos currículos e PPC das IES a partir da BNCC fere o princípio da autonomia universitária, interferindo nos projetos dos cursos e na concepção das IES.

Destacamos a alteração realizada no Edital Capes nº 6/2018 Retificado quanto às IES habilitadas para participação no programa. Inicialmente, na primeira versão do Edital, apenas IES públicas e privadas sem fins lucrativos poderiam submeter projetos ao PRP/Capes. Contudo, possivelmente como reflexo dos manifestos das entidades e das IES públicas, com questionamentos à dimensão pública e as relações do PRP/Capes com a BNCC, em menos de um mês o Edital foi alterado e disponibilizado também para as IES privadas com fins lucrativos que possuem cursos de licenciaturas participantes do Prouni.

Entendemos esse movimento de abertura de verbas públicas para IES privadas participarem do PRP/Capes como uma forma de transformar uma política que deveria ser pública para a uma política de iniciativa privada, utilizando do fomento de bolsas para benefício de tais instituições (que já possuem apoio público,

como é o caso do Prouni). Reiteramos a crítica da mercantilização da educação e da formação de professores em nosso país, que constantemente busca utilizar a educação pública (direito de todos), como forma de aferição de lucro de poucos, quando deveria haver contrapartidas para as IES privadas, no sentido de engendrar esforços para uma real democratização da educação pública (básica e superior).

No PI da IES “Atitudes de Amor” há uma proposta para a organização e execução de um currículo articulando a formação teórico-prática e as unidades curriculares. Apresentam o estágio curricular como uma experiência fundamental para a formação de professores e anunciam a articulação do estágio com o PRP/Capes, a partir da imersão dos estudantes nas escolas-campo e das aprendizagens adquiridas a partir das experiências do PRP/Capes.

Buscamos constatar as possíveis contribuições do PRP/Capes para a reformulação do estágio supervisionado e do currículo do curso de Pedagogia na IES “Atitudes de Amor”. Para tanto, solicitamos o PPC do curso de Pedagogia na IES, contudo obtivemos o retorno da coordenação que o currículo do curso de Pedagogia estava em revisão e por isso não obtivemos acesso a tal documento. Para análise dessa dimensão, contemplamos a proposta do PI e do Subprojeto do PRP/Capes para o curso de Pedagogia da instituição.

Pela análise dos documentos, podemos observar a intenção do PRP/Capes de colaborar para a reformulação do estágio supervisionado e os currículos dos cursos de licenciatura, sendo assumido tanto pelo PRP/Capes como pela escola campo observada como uma forma de estágio”.

A Declaração feita pela IES de que o PRP é parte do estágio curricular supervisionado indica a visão da Capes em relação ao PRP como uma forma de estágio, podendo essa ser atribuída e incluída nas horas obrigatórias de estágio curricular supervisionado. Entendemos essa alteração como ponto-chave para o PRP/Capes promover a reorganização do estágio curricular supervisionado nas IES participantes do programa.

Os residentes do curso de Pedagogia da IES “Atitudes de Amor” podem aproveitar cerca de 100h da carga horária da residência na escola-campo para o estágio curricular supervisionado. Entretanto, esse aproveitamento só pode ocorrer no segmento que aquele residente participou, como, por exemplo: se o estudante fez a residência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, seu aproveitamento será nesse segmento, precisando cumprir o restante da carga horária de estágio

supervisionado nos outros segmentos. Contudo, questionamos se a ação de aproveitamento de parte da carga horária do PRP/Capes como estágio contempla sua intenção de fortalecimento ou causa esvaziamento no estágio supervisionado proposto pela IES, assim como perguntamo-nos: em que medida a experiência vivida pelo residente nas supervisões e nas escolas-campo são socializadas e problematizadas no âmbito do curso (uma vez que só uma minoria de estudantes participa do PRP/Capes) – de modo a impactá-lo para mudanças na dimensão de formação profissional do curso?

Assim como o Edital Capes nº 6/2018 Retificado, o PI da IES “Atitudes de Amor” assume o PRP/Capes, segundo palavras da IES, como “uma modalidade especial de estágio curricular”, reflexo da proposta pelo Edital Capes Retificado.

Além das possibilidades de readequação dos estágios e currículos, destacamos o tema “**PRP/Capes como ação para fortalecimento da unidade teoria e prática**”. Um dos objetivos propostos pelo Edital Capes nº 6/2018 Retificado (BRASIL, 2018b) é “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”.

Com isso, o exercício de reflexão e problematização das práticas vivenciadas no contexto da escola-campo são um dos principais objetivos do PRP/Capes, no qual assumem que tal ação fortalece a relação teoria e prática, dando protagonismo para o processo de ensino-aprendizagem dos residentes.

A realidade escolar é utilizada como forma de estudo de caso para a aprendizagem profissional docente. Com isso, as experiências vivenciadas no PRP/Capes, segundo o edital, devem ser utilizadas como materiais de estudo para os estudantes e para reformulação dos estágios curriculares supervisionados, partindo da experiência dessa forma de estágio – residência pedagógica.

Conforme ressaltamos anteriormente, a reflexão e problematização sobre as práticas pode contribuir para uma formação de professores pautada na construção de docentes críticos, reflexivos e autônomos, em uma perspectiva de formação contínua e processual. Tais ações de formação refletem-se nas práticas pedagógicas e na ação docente dos professores. Consideramos que o PRP/Capes, se realizado conforme proposto, pode contribuir para as IES repensarem o papel da

unidade teoria e prática na formação de professores, do estágio e dos currículos dos cursos de licenciatura.

O PI da IES “Atitudes de Amor” considera que as ações, debates e reflexão sobre as experiências e projetos em ação nas escolas-campo colaboram para alcançar tais profissionais alcançar a práxis, no desenvolvimento de atividades de pesquisa-ação. Intencionam com esse trabalho a construção da interdisciplinaridade na prática dos preceptores e residentes, além de inserir práticas de ensino e pesquisa no ambiente de trabalho.

Pudemos analisar a proposta de relatório final que a IES solicitou aos residentes como forma de validação das 440h de residência. Tal documento possui uma característica descritiva das ações realizadas, com apenas um espaço final para reflexão do estudante sobre a experiência do PRP/Capes.

Consideramos que, conforme proposto pelos documentos analisados, a reflexão e a problematização das propostas em ação na escola-campo possibilitam articulação da teoria e prática, colaboram para a construção de uma aprendizagem colaborativa e para reformulação do estágio supervisionado e currículos dos cursos de licenciatura.

Contudo, consideramos que um trecho final de relatório é insuficiente para favorecer essa reflexão. É importante que a problematização e reflexão das práticas do PRP/Capes e as ações de pesquisa sobre o estágio possam ocorrer ao longo do processo, estimulando os residentes a escreverem e falarem sobre tais experiências.

A partir da análise documental, pudemos estabelecer quais são as expectativas do PRP em relação ao proposto pela Capes e pela IES por meio do seu PI. Nossa intenção com essa análise é identificar as contradições e convergências entre o PRP/Capes proposto e o PRP/Capes vivido.

Os registros de observação na escola-campo e na IES revelam uma perspectiva do PRP/Capes, enquanto a proposta dos documentos do programa revela outra perspectiva. A distância entre o PRP/Capes anunciado e o vivido nos leva a pensar sobre as contradições encontradas na dinâmica real: nem sempre tudo que é intencionalizado ocorre na realidade. Para auxiliar a análise e a triangulação dos dados utilizaremos da teoria do Ciclo de Políticas de Stephen Ball. (MAINARDES, 2006; BALL; MAINARDES, 2011). Para compreendermos o contexto da prática, vivenciada ao longo das observações, vamos adentrar nos destaques e

achados nas observações na IES e na escola-campo, a partir das categorias de análise apresentadas anteriormente.

4.2. A OBSERVAÇÃO NA IES “ATITUDES DO AMOR”

As observações ocorriam nos dias de reunião de supervisão com estudantes residentes e professores preceptores das escolas-campos participantes do PRP/Capes. Tais reuniões eram conduzidas pelos docentes orientadores, professores da IES e pela Coordenadora Institucional.

Foram acompanhados sete períodos de ações relativas ao PRP/Capes na IES, sendo seis reuniões de supervisão e um evento público. De modo geral, as reuniões de supervisão apresentaram um caráter mais instrutivo do que formativo, ponto esse a ser considerado devido ao edital do programa prever que esses encontros seriam direcionados para atender às demandas do que ocorre nas escolas-campo, para análise e reflexão na perspectiva das disciplinas do curso (BRASIL, 2018b).

As observações realizadas na IES ocorreram no primeiro e segundo semestre de 2019, no período final da etapa de imersão nas escolas e no início do período de regência dos residentes.

Conforme podemos observar nesses dois momentos do registro no Diário de Campo, a prática de instrução ao invés de formação foi recorrente nas reuniões de supervisão na IES

A avaliação dos residentes está sendo realizada de uma forma somativa, que consiste na soma da quantidade de horas e relatórios descritivos dos residentes sobre a escola-campo e a IES. Nesse sentido, onde está a problematização e reflexão sobre as experiências vivenciadas nesses espaços? Apenas um relatório descritivo não possibilita uma relação entre os saberes práticos e teóricos e a construção de uma prática reflexiva. O hábito de cumprimento de papéis mais uma vez está sobrepondo aquilo que realmente é importante: a discussão dos planos de ação, a reflexão sobre as possibilidades e os desafios encontrados nas escolas-campo, ações formativas que favoreceriam a (re)construção da identidade docente desses residentes e dos professores preceptores. (Apêndice XII, p. 256-257)

Mais uma vez, a reunião de supervisão perde seu caráter formativo para ser utilizado como espaço instrutivo e de organização, ressaltamos nossa crítica novamente nesse ponto, pois esse tempo e espaço poderia propiciar momentos de reflexão sobre os planos em atuação, essencial para alcançar uma prática reflexiva (práxis) sobre ação desses residentes nas escolas-campo. (Apêndice XII, p. 265)

Pudemos constatar, ao longo das observações, as concepções de sujeito, de educação e ensino-aprendizagem da IES. Um momento determinante para averiguarmos essas concepções foi durante o evento público elaborado pela IES, intitulado “Rua Pedagógica”. Tal evento teve por objetivo divulgar o PRP/Capes na IES e os projetos em ação nas escolas-campo, conforme mencionado nos registros do diário de campo. (Apêndice XII, p. 251)

No decorrer desse momento, foram realizadas doações de alimentos e roupas para uma ONG convidada pela IES para participar do evento, ao que nos parece colocando em evidência as concepções de educação e assistencialismo presentes na instituição e transmitidas aos estudantes residentes. Consideramos que, apesar das intenções de auxílio, tal ação não contribui para a emancipação desses sujeitos, ao contrário, os mantém na situação de vulnerabilidade social e econômica, assim como reiteramos nos comentários do Diário de Campo

Alimentação, moradia e vestimentas são direitos garantidos por lei, que não são contemplados a todos devido aos problemas na distribuição de renda em nosso país, no qual poucos possuem muito e muitos possuem pouco. Nesse sentido, o exercício de caridade por mais que seja repleto de boas intenções, em muitas situações serve para o reforço dessa realidade, e não é o suficiente para a emancipação econômica social desses sujeitos. (Apêndice XII, p. 254)

Caracterizamos tais ações como caridade e auxiliam na reprodução da desigualdade socioeconômica desses sujeitos, mantendo-os na mesma situação de vulnerabilidade social. Apesar da boa intenção da IES em colaborar com tais famílias, estão reproduzindo em suas ações concepções de assistencialismo. Freire (2014, p. 41) comenta esse tipo de ação chamando de “falsa generosidade” - “Os opressores, falsamente generosos, têm necessidade, para que a sua ‘generosidade’ continue tendo oportunidade de realizar-se, da permanência da injustiça”.

Dubet (2016, p.22) salienta que a desigualdade social existente atualmente tem decorrência de uma crise da solidariedade humana e a discrepância econômica entre esses sujeitos na sociedade, no qual uma parcela minoritária possui muito e a grande maioria possui pouco (em relação à acumulação monetária).

Para alcançarmos a igualdade, é necessário a construção de laços de solidariedade e fraternidade, proporcionando ações de colaboração entre os

sujeitos, valorização e respeito da individualidade e diversidade presentes na sociedade. (DUBET, 2016)

O autor apresenta como possibilidades de solução para a diminuição das desigualdades sociais o fortalecimento das instituições democráticas, a partir de ações sociais que possam contar com a colaboração da comunidade educativa (escolas e professores), para a formação de sujeitos que busquem trabalhar em prol do bem comum e da justiça social.

Consideramos que as concepções de ensino-aprendizagem da IES vão ao encontro do caráter instrutivo das reuniões de supervisão, que apenas diz como e o que deve ser feito, sem refletir o porquê está realizando aquela ação e como podemos melhorar. Essa perspectiva de formação é semelhante às características da “Escola Tradicional”, na qual os conhecimentos estavam consolidados no professor que apenas os repassava para seus alunos.

Podemos destacar apenas dois momentos, dos sete acompanhados na IES, que apresentam potencialidades para um processo de formação reflexiva, em um momento de levantamento das dificuldades encontradas nas escolas-campo e o exercício de apresentação de dois residentes sobre suas experiências no PRP/Capes.

Elencando os desafios e dificuldades apontados pelos estudantes residentes na reunião anterior sobre a atuação na escola-campo. A partir desses apontamentos foi direcionado uma roda de conversa para que todos pudessem comentar sobre essas dificuldades e pensar junto sobre possíveis soluções. (Apêndice XII, p. 257)

A outra residente que apresentou suas vivências na escola-campo era do curso de Licenciatura em Letras e também durante sua fala reforçou a importância do PRP/Capes em sua formação e da sua diferença em relação ao estágio curricular obrigatório. Afirmou que em sua experiência anterior como estagiária em uma escola estadual só obteve a oportunidade de observar o cotidiano escolar e da sala de aula. Apenas com a experiência no PRP/Capes teve a chance de atuar como regente de uma turma, saindo do papel de expectadora para exercer a atuação efetiva em sala de aula. (Apêndice XII, p. 260)

Consideramos importante que as IES oportunizem mais ambientes como esses exemplificados, para que os residentes possam refletir sobre as experiências e práticas que estão vivenciando, podendo problematizar sobre a ação refletida na escola-campo, auxiliando assim também na formação contínua do professor preceptor.

4.3. A OBSERVAÇÃO NA ESCOLA CAMPO “CORÇÃO DO AMOR”

As observações na escola-campo ocorreram nos dias em que estavam presentes os estudantes residentes em sala de aula para acompanhar suas ações com o professor-preceptor.

Entendemos a escola-campo como um espaço formativo para os estudantes residentes e professores preceptores, no qual, a partir das práticas e experiências vivenciadas no contexto escolar, possam problematizar e repensar tais ações. Concordamos com Silva Junior (2015) a respeito da urgência em construirmos um espaço público para formação de professores, no qual possam se constituir intelectualmente, pesquisando e problematizando suas ações.

Nesse sentido, a constituição da escola como ambiente formativo de professores demandaria das IES romper as fronteiras do ensino e pesquisa nos cursos de licenciatura, transcendendo para uma construção coletiva dos saberes docentes na dimensão da aprendizagem profissional. Canário (2009, p. 148) afirma a importância de superarmos a dinâmica disciplinar e compartimentalizada do campo científico, para constituir-se como um espaço diverso e comum, no campo das ciências sociais.

Para tanto, é necessária uma aproximação com o objeto de estudo, sair da dimensão de fazer pesquisa sobre educação e iniciarmos a dimensão de fazer pesquisa em educação, com os sujeitos, evitando a construção dos saberes escolares em espaço exterior aos sujeitos, como, por exemplo, nos cursos na IES. A pesquisa e construção dos saberes escolares precisaria ser um processo construído no interior da escola, com os sujeitos que fazem parte dela, com o objetivo de problematizar e refletir sobre práticas condizentes com a inclusão e a transformação do território social da escola.

Defendemos que a escola pública é o espaço ideal para a formação de professores, tendo em vista que nesse local (diverso e plural), a ação prática docente pode ser material de pesquisa para essa reflexão. Esclarecemos nosso entendimento sobre a importância do espaço da escola-campo para elucidar nossa análise sobre o contexto observado.

Referente às relações entre os sujeitos, podemos destacar que, em certos momentos, a preceptora desenvolve um relacionamento hierárquico com as residentes e as crianças da sala. Com as residentes o tratamento é respeitoso e a

hierarquia é reproduzida na disposição dos sujeitos em sala de aula: a preceptora sempre à frente conduzindo a turma e as residentes sentadas com as crianças, como auxiliares. Essa configuração pode ser observada em diversos registros do Diário de Campo, conforme destacado em uma situação abaixo

Com a lousa repleta de tarefas para as crianças executarem, a professora senta em sua mesa para olhar as agendas, organizar recados e atividades. No momento em que a professora se senta, as residentes se levantam e vão ao encontro de algumas crianças, como auxiliares acompanhando a cópia das crianças da tarefa solicitada. (Apêndice XIII, p. 266)

Observamos situações em que as crianças não consideradas, sendo descaracterizadas como sujeitos de direitos, reflexo de como as crianças são enxergadas na sociedade. As situações de humilhação foram recorrentes durante as observações, abaixo destacamos um desses momentos:

A preceptora percebe que uma das crianças não está acompanhando as questões da prova e diz “Preguiçosa, está sem recreio! Assim você vai ficar de recuperação” e ao ver a criança se contraindo em seu lugar continua “Não quer fazer, não faz. Ganha um “0” bem redondo e fica de recuperação”. (Apêndice XIII, p. 277)

Ao contrário das ações mencionadas acima, as residentes estabeleceram um vínculo com as crianças de carinho e respeito, sendo elas solicitadas nos momentos para tirar dúvidas. Reproduzindo as ações de assistencialismo vivenciadas na IES, as residentes, em meio às regências desenvolvidas, beneficiam as crianças com alguns mimos, como lápis B nº 2 e pirulito de morango, conforme os registros no Diário de Campo. (Apêndice XIII, p. 271 e 281).

A concepção de ensino-aprendizagem presente no contexto da sala de aula investigada é de cópia, memorização, repetição e reprodução, semelhantes aos conceitos da Educação Tradicional. A preceptora utiliza o método fônico para alfabetização das crianças, trabalhando direcionada com uma família silábica por vezes demonstrando os sons e movimentos da boca para as crianças das letras do alfabeto. Esses conceitos elucidam nossa visão sobre as práticas pedagógicas para alfabetização que as residentes vivenciaram no contexto da escola-campo.

Em diversas situações, observamos a reprodução das desigualdades socioeconômicas no âmbito escolar, com ações de teatro na escola (cobrado em dinheiro) e venda de picolés, o que não contempla a realidade de todas as famílias da escola. A escola possui o papel social de minimizar essas desigualdades,

oportunizar um espaço que traga esperança e possibilidades de mudanças em relação a situação de vulnerabilidade vivenciada por essas crianças.

Algebaile (2009) contextualiza e crítica essa lógica de responsabilização da educação e da escola como espaços para minimização das desigualdades sociais e econômicas. A autora caracteriza que programas e políticas sociais vinculados à escola, como, por exemplo, o Bolsa Família, fazem transferência do *déficit* do Estado com as políticas sociais para o campo da educação, como se a escola tivesse uma fórmula mágica para a resolução dos problemas sociais.

Tal ação se transforma em obstáculos para desenvolvimento da escola, reduzindo-a para um instrumento de controle do governo e de seus interesses, causando o “robustecimento da escola” e construindo “uma escola pobre para os pobres”. Algebaile (2009, p. 330) reflete sobre o tema de empobrecimento da escola devido as demandas sociais “sua utilização para responder tópica e seletivamente aos problemas sociais tornou inevitável sua desqualificação para o ensino”.

É imprescindível o papel articulador da escola na sociedade, pois a relação entre a educação escolar e a vida é necessária, entretanto, a responsabilização da escola por questões de caráter estatal a fragmenta e enfraquece sua atuação educacional. Evidenciamos essa reflexão, pois consideramos que o “robustecimento da escola” causa fragilidades no campo educacional e na formação de professores, sendo necessária essa contextualização devido à ação dos residentes na escola-campo

Foram realizadas sete dias de observação na escola-campo, sendo desses três dias foram com propostas de regência realizadas pelas residentes. Nas atividades de regência organizadas pelas residentes, todas possuíam relação com o contexto da escola-campo e da sala de aula, com referências sobre o método de alfabetização fônico, utilizado pela preceptora. Contudo, apesar de abordar o mesmo conteúdo, as residentes mudaram a forma – diferentemente das propostas observadas na escola-campo, com exercícios extremamente dirigidos e de reprodução de lousa e folha de papel (portanto como práticas tradicionais de alfabetização – que poderiam ser problematizadas pela IES nos ambientes de supervisão do programa); trouxeram jogos e brincadeiras para aproximar as crianças dos objetivos de aprendizagem propostos. (Apêndice XIII, p. 270-271)

O choque de realidade entre as propostas vivenciadas pelas crianças foi foco de suas narrativas em diversos momentos questionando sobre as propostas das

residentes “É atividade ou jogo?” ou no momento em que a preceptora contrapõe a visão das crianças sobre as propostas das residentes, conforme a situação abaixo:

Uma das crianças se dirige as residentes e comenta “Professora a gente acabou a prova, agora você pode fazer sua brincadeira”. Imediatamente ao ouvir a criança tecer tal comentário, a preceptora afirma em alto e bom som “Não é brincadeira, é aula!”. (Apêndice XIII, p. 280).

Esse distanciamento colocado pela preceptora entre as propostas escolares e o lúdico foi observado nos comentários do Diário de Campo:

Práticas escolares e lúdicas entrando em polos separados no discurso da professora preceptora. Não há tempos para brincadeiras no 1º ano, é aula. Esse discurso expressa o distanciamento e ruptura sofrido pelas crianças no processo de transição entre a EI e AEIF. As residentes refutam desse pensamento da preceptora e reafirmam para as crianças em sua frente, pela primeira vez, indícios de suas concepções de ensino-aprendizagem “Vamos fazer uma atividade para aprender brincando”. Nessa narrativa é evidenciado que as residentes acreditam nas potencialidades do aprendizado por intermédio das brincadeiras, apesar das propostas de regência anteriores serem baseadas nas práticas da alfabetização no método fônico, todas tentaram contemplar um âmbito lúdico (animais e bexigas) (Apêndice XIII, p. 281-282).

As diversas situações presenciadas pelas residentes da Escola “Coração do Amor” poderiam servir como materiais de estudos, para o debate e reflexão dos estudantes sobre tais práticas e as concepções que as sustentam, nas reuniões de supervisão na IES.

A partir do PRP/Capes apresentado nos documentos e nas observações, dimensionamos que tal proposta, ao que tudo indica, possui contradições entre o proposto e o realizado, contrapondo a formação de professores em uma perspectiva de reflexão e problematização das práticas na realidade do contexto escolar, conforme apresentado por Giglio *et al* (2011, p. 26).

Conforme intencionamos nas observações realizadas na IES, são necessários mais momentos para formação, a partir das experiências e estudos vivenciados nas escolas-campo, do que para instruções e receitas prontas sobre práticas.

V. TRIANGULAÇÃO DOS DADOS: O PRP/CAPES ANUNCIADO E O PRP/CAPES VIVIDO

“Temos as palavras do texto da peça, mas a realidade da peça apenas toma vida quando alguém as representa. E este é um processo de interpretação e criatividade e as políticas são assim.” (MAINARDES E MARCONDES, 2009, p. 305)

Ball expressa em sua entrevista com Mainardes e Marcondes (2009) a metáfora das políticas como uma peça de teatro. Concordamos com Ball de que as Políticas não são implementadas, mas sim reinterpretadas em cada contexto em que ela se apresenta.

Apresentamos ao longo do trabalho dois olhares sobre o PRP/Capes: o **anunciado**, por um olhar sobre os documentos do programa e o **vivido**, pelos registros das observações dos participantes na IES e escola-campo. A diferença entre o PRP/Capes anunciado e o vivenciado nos leva a repensar sobre as contradições encontradas na dinâmica real: nem sempre tudo que é colocado como objetivo ocorre na realidade.

Com isso, para a análise e triangulação dos dados coletados, nos apoiaremos na proposta da Teoria do Ciclo de Políticas, proposta por Stephen Ball, que apresenta uma forma de pensar e interpretar as políticas, enxergando-as em modos distintos: existe a política na modalidade escrita – o texto – e a política na modalidade ação – as práticas (MAINARDES; MARCONDES, 2009).

As eventuais diferenças (entre o concebido e o vivido) são dependentes dos contextos e das influências vivenciados na ação – para Ball e colaboradores – relacionando o ciclo de políticas como a metáfora de um teatro.

A “atuação” e a “encenação” das políticas públicas, apontada por Ball, necessita ser anunciada/denunciada e a pesquisa é um meio importante para isso. Os textos e contextos transformam-se de um local para o outro, com isso é necessário entender como as Políticas Públicas Educacionais têm alcançado os sujeitos e o chão da escola.

A produção de Políticas Públicas Educacionais possui influências e agendas, sendo o seu processo de produção um campo de intenções, ideologias, conflitos e negociações. Dentro desse processo de produção, algumas vozes ficam neutralizadas, especialmente os professores que atuam e executam tais políticas

no chão da escola. Com isso, a análise de Políticas Públicas Educacionais é um campo complexo, que exige do pesquisador identificar ideologias, interesses e concepções presentes ao longo do processo. (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2013)

A abordagem ou teoria do Ciclo de Políticas é uma referência para análise de programas e políticas públicas educacionais, auxiliando na análise crítica da trajetória da formulação de políticas, desde sua formação até a sua execução prática e efeitos. Mainardes (2006, p. 50) aprofunda os contextos de análise propostos por Ball, sendo esses interrelacionados e apontados como um caminho para identificar contradições entre a proposta da política e seu contexto da prática.

[...] o foco da análise de políticas deveria incidir sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática. Isso envolve identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas.

Mainardes (2006) – de acordo com Ball – amplia para cinco os contextos envolvidos no Ciclo de Políticas: contexto da influência, contexto de produção do texto, contexto da prática, contexto dos resultados e efeitos, contexto da estratégia política. Destacamos que tais contextos não ocorrem de maneira linear, podendo estar inter-relacionados ao longo do processo de constituição da política pública.

Pretendemos nos aprofundar no que Ball e Mainardes (2011) tratam sobre os cinco contextos e direcionar nosso olhar de análise para descrever essas implicações no processo das duas dimensões dessa pesquisa: a observação de um período de execução do PRP/Capes, dialogando com os documentos do programa, buscando evidenciar os limites e possibilidades do programa em seu contexto da prática. Para cada um dos contextos, trazemos as questões adaptadas por Marcondes (2006) para auxiliar na análise do programa.

Consideramos que o Ciclo de Políticas nos ajuda a compreender e a responder ao problema de pesquisa sobre o diferencial formativo do PRP/Capes com relação à unidade teoria e prática e a relação entre IES e escolas-campo, por meio das observações e registros do Diário de Campo, que nos possibilitam ver a dinâmica real de uma experiência do PRP/Capes em ação e por meio da análise de documentos que nos possibilitam compreender a proposta anunciada pelo

programa e assumida pela IES. A seguir abordaremos cada contexto do Ciclo de Políticas, articulando com o material coletado (registros do diário de campo e documentos) sobre o PRP/Capes.

5.1. CONTEXTO DE INFLUÊNCIAS

O contexto de influência para a construção de políticas públicas educacionais se inicia ao longo das discussões e discursos políticos sobre o tema, envolvendo uma disputa entre os diversos grupos de interesse (movimentos sociais, partidos políticos, entre outros). Assim como mencionado, o campo das políticas públicas educacionais possui influência da lógica mercantilista, com grupos privatistas que tentam a todo tempo se apoderar da educação pública, com a venda de materiais didáticos e pacotes de formação.

Marcondes (2006) também destaca as influências internacionais, de agências que influenciam o processo de criação de políticas públicas educacionais, mencionando o Banco Mundial, OCDE, UNESCO e FMI. Para direcionar nosso olhar sobre a análise do contexto de influência na elaboração do PRP/Capes, nós nos inspiramos nas questões apresentadas no anexo I do artigo de Marcondes (2006).

No caso do PRP/Capes, Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, iniciou a influência no campo da formação de professores, induzindo o fomento de programas de iniciação à docência, como o PIBID, por exemplo.⁴

Com o objetivo de ampliar a formação de professores em nível superior, fomentar programas de formação em nível superior e contínua, a Capes, por meio da Lei Federal nº 11.502, de julho de 2007, assume esse propósito, cabendo-lhe papel indutor de políticas e programas para a formação de professores da educação básica.

Posteriormente em 2016, é homologada a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica – por meio do Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016 (BRASIL, 2016) – conforme proposto no VIII objetivo do artigo 3º “assegurar que os cursos de licenciatura contemplem carga horária de formação geral,

⁴ Notícia sobre o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, instituindo pós Decreto nº 6755/2009. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/plano-nacional-de-formacao-de-professores>> Acesso em 28 jun. 2020.

formação na área do saber e formação pedagógica específica, de forma a garantir o campo de prática inclusive por meio de residência pedagógica”. Dois anos depois, em 2018, é instituído o Programa de Residência Pedagógica/Capes pela Portaria GAB nº 38, de 28 de fevereiro de 2018.

Anteriormente ao PRP/Capes, conforme apresentado na revisão bibliográfica, outras experiências de residência pedagógica ocorreram em outras universidades, que podem ter influenciado na construção do formato elaborado pela Capes. Inicialmente, o Edital para adesão das instituições ao programa foi aberto apenas para as universidades públicas, contudo devido à baixa adesão dessas instituições, foi oportunizado o pleito por IES privadas e sem fins lucrativos.

Devido ao PRP/Capes não ser um programa para todos os licenciandos, existe um número restrito de bolsas e sua submissão à BNCC, há críticas ao programa,⁵ especificamente pela vinculação do PRP/Capes para atender às demandas da BNCC, que contempla a aprendizagem na educação básica por meio da aquisição de habilidades e competências. Na proposta do PRP/Capes um dos objetivos estabelecidos é de reformulação dos currículos de licenciatura atendendo às demandas da BNCC, com isso encaminhando a formação de professores para uma racionalidade técnica com aprendizagem de técnicas e práticas de como ensinar, o que constatamos na Resolução CNE nº 2/2019.

Os manifestos foram diversos, destacamos também o posicionamento de um conjunto de entidades educacionais publicado no site da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP)⁶

Sublinhamos que a vinculação do Programa de Residência Pedagógica à BNCC fere a autonomia universitária, ao induzir nas IES projetos institucionais de formação que destoam das concepções de formação docente presentes nos seus próprios projetos pedagógicos, violando o preconizado no Parecer e na Resolução CNE/CP n. 2/2015, que definem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Professores no Brasil. (Referência na nota de rodapé)

⁵ 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. Disponível em <http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/formacaoprofessores_anped_final.pdf> Acesso em 28 jun. 2020.

⁶ Entidades se posicionam contrárias à padronização e controle impostos pelo Programa de Residência Pedagógica! Não à BNCC! Disponível em <<http://www.anped.org.br/news/entidades-se-posicionam-contrarias-padronizacao-e-controle-impostos-pelo-programa-de-residencia>> Acesso em 28 jun. 2020.

Evidenciamos as concepções em disputa ao longo dos anos nas alterações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (2002 – 2015 – 2019), no qual a racionalidade técnica esteve sempre presente, apesar dos avanços na Resolução CNE nº 2/2015.

Os campos de concepção de formação de professores em disputa na elaboração do PRP/Capes, que constatamos no desenvolvimento desse trabalho (técnica x reflexiva), destacamos que o Edital Capes nº 6/2018 Retificado possui indícios que o campo da racionalidade técnica domina a proposta do programa. Tendo em vista que o PRP/Capes intenciona contribuir para a reformulação dos currículos dos cursos de licenciatura, a partir da Base Nacional Comum Curricular, reforça a formação de professores no sentido de aprendizagem de competências e técnicas de ensino, característica presente na BNCC (aprendizagem dos estudantes por competências e habilidades).

Assim como na dimensão da racionalidade técnica, o campo da formação de professores, na perspectiva reflexiva a partir do contexto de aprendizagem profissional, apresentado anteriormente (Nóvoa, 1992; 2017. Pimenta, 2002), influencia políticas. Políticas essas que sofrem impasses por conta das lutas e tensões com a racionalidade técnica, como observamos no breve histórico sobre a formação de professores.

Nóvoa (2011, p. 535) em entrevista reafirma que “é preciso passar a formação de professores para dentro da profissão”. Nesse sentido, a defesa é pautada na formação de professores a partir dos contextos de aprendizagem profissional. Aparentemente, essa é a ideia do PRP/Capes, entretanto, ao analisarmos tal programa nas entrelinhas dos documentos e dos contextos de influências das políticas, dimensionamos que, apesar de se considerar os contextos das práticas escolares, se dirige e atende às demandas propostas pela BNCC e agora pela Resolução CNE nº 2/2019, com a Base Nacional de Formação de Professores.

Nesse cenário de influências e disputas no campo das Políticas Públicas Educacionais, a racionalidade técnica volta a dominar completamente os programas e políticas na formação de professores, de forma contrária à defesa que fazemos sobre Educação e a uma formação de professores para emancipação reflexiva dos sujeitos, reafirmamos o apontamento de Pimenta (2002, p. 25):

Esse movimento, que coloca a direção de sentido da atuação docente numa perspectiva emancipatória e de diminuição das desigualdades sociais, através do processo de escolarização, é interessante porque impede uma apropriação generalizada e banalizada e mesmo técnica da perspectiva da reflexão.

A crítica realizada pela autora é do uso do campo da racionalidade técnica do conceito “professor reflexivo”, minimizando a reflexão para comercialização de treinamentos e técnicas para ser um “professor reflexivo”. Ao analisar o contexto de influências do PRP/Capes, enxergamos que o uso dos conceitos “estágio”, “teoria e prática” utilizados nos documentos, são esvaziados dos sentidos que compreendemos ao longo dessa pesquisa, utilizados em tais documentos como “maquiagem” ou “novidade” do mesmo de sempre.

Entendemos que a formação de professores precisaria ser melhor contextualizada como prática social e tal movimento ocorre na totalidade da unidade teoria e prática, na análise, problematização e reflexão da realidade vivenciada no âmbito das escolas-campo. Tais elementos, ao nosso ver, proporcionam uma formação de professores pautada no exercício da profissão docente e no contexto de aprendizagem profissional, apresentado por Nóvoa *et al* (2011).

Buscamos nessa análise contemplar o contexto de influências na construção do PRP/Capes – adiante prosseguimos para compreender sobre os demais contextos da abordagem do ciclo de políticas.

5.2. CONTEXTO DA PRODUÇÃO DE TEXTO

O contexto da produção de texto é a expressão escrita da política – em suas diversas formas: textos legais oficiais (decretos, editais, portarias, resoluções), comentários formais ou informais sobre os textos legais oficiais sobre determinada política. A produção de texto da política é reflexo das discussões e debates no contexto de influência. Para direcionar nosso olhar sobre a análise do contexto da produção de texto na elaboração do PRP/Capes, inspiramo-nos nas questões apresentadas no anexo I do artigo de Marcondes (2006).

No caso do PRP/Capes, a produção de texto do Edital referente ao programa iniciou em 2018, após a instituição do programa pela Portaria GAB nº 38/2018. A primeira versão do Edital Capes nº 6/2018 foi homologada em 01 de março de 2018, poucos dias após da portaria mencionada. Ao longo do mês de março, sofreu duas

retificações, alterando, por exemplo, quais instituições de ensino poderiam aderir ao programa incluindo, assim, “IES privadas com fins lucrativos que possuem cursos de licenciatura participantes do Prouni” (tal situação pode ter sido influenciada pela baixa adesão das universidades públicas ao Programa – com críticas especialmente ao caráter não universalizante e ao descrédito do governo federal no contexto do ano de 2018).

Outras modificações referentes a datas do cronograma do edital e a diminuição no critério de tempo de experiência no campo da formação de professores para os cargos de coordenador institucional e docente orientador também ocorreram na sequência. É relevante destacar que na segunda retificação a Capes propõe uma declaração em que a IES possa assumir o PRP/Capes como parte da carga horária obrigatória do estágio supervisionado.

Essas mudanças no contexto da produção de texto do PRP/Capes são reflexos dos posicionamentos das IES e dos movimentos de professores e educadores do ensino superior que, ao longo da constituição do programa, fizeram críticas e promoveram adequações, de acordo com a demanda do campo.

Contudo, o texto da política é interpretado e reinterpretado, conforme mencionamos anteriormente, a partir do contexto real dos sujeitos. No próximo tópico, abordaremos sobre o contexto da prática, a partir da análise das observações dos registros em diários de campo.

5.3. CONTEXTO DAS PRÁTICAS

O contexto da prática é a política em sua dinâmica real, em que pode ser interpretada e reinterpretada, produzindo efeitos e consequências, que podem colaborar para transformações no contexto de produção do texto da política.

Nesse contexto, os sujeitos assumem um papel de interpretação das políticas, conforme suas experiências, histórias de vida e contexto local. Nenhuma política é interpretada igualmente em outro local ou com outros sujeitos. A dinâmica social permite as diferentes interpretações e reinterpretções de uma determinada política.

Assim, como já mencionamos, a metáfora utilizada por Ball na entrevista com Mainardes e Marcondes (2009) ilustra muito bem a dinâmica do contexto da prática das políticas públicas educacionais. É relevante, nesse contexto, ouvir os sujeitos

que atuam na ponta da política, para que possam contribuir para adequações, segundo o contexto escolar.

Para direcionar nosso olhar sobre a análise do contexto da prática na elaboração do PRP/Capes, inspiramo-nos nas questões apresentadas no anexo I do artigo de Marcondes (2006).

No caso do PRP/Capes, ao longo das observações em uma IES privada e uma escola-campo pública, participantes do programa, pudemos constatar algumas contradições quanto ao proposto pelos documentos norteadores do programa (Edital Capes nº 6/2018 Retificado e PI) e ao vivenciado, observado ao longo do período de observação (entre maio e novembro de 2019).

Conforme destacamos na análise realizada nos registros do diário de campo das reuniões de supervisão na IES, ao invés de complementar a reflexão e problematização dos projetos em ação, conforme o proposto pelo Edital Capes e PI, a IES, na maioria das observações realizadas, utilizava o espaço e tempo para uma reunião com um caráter mais instrutivo do que formativo, de acordo com os temas destacados nas observações da IES “Direito a educação” e “Ser Professor X Tornar-se Professor”.

Consoante à tais afirmações, Algebaile (2009) explicita o quanto essa responsabilização da educação para o atendimento dessas políticas públicas sociais causou um robustecimento da escola, aumentando suas tarefas e perdendo prioridade no seu maior propósito – ensinar e aprender – gerando, assim, a produção de uma escola pobre para os pobres.

Com isso, ao que se pode observar, foram poucos os ambientes de reflexão nas reuniões de supervisão na IES, a problematização das experiências vividas na escola para contextualizar a importância do direito à educação, utilizando o espaço do PRP/Capes para promover a luta e diminuição das desigualdades sociais, ao invés de reproduzi-las.

A temática “Ser Professor e X Tornar-se Professor” também poderia ser explorada para contextualizar aos residentes e preceptores a formação em uma perspectiva de reflexão e aprendizagem profissional a partir da prática vivenciada nas escolas, colaborando para a construção da identidade desses profissionais – não se nasce professor (vocação), torna-se professor ao longo das experiências na profissão.

No âmbito do contexto da prática na escola-campo, as residentes, em geral, permaneceram invisíveis à professora, quando a intenção do programa é de possibilitar regência e intervenção por parte do residente juntamente com o preceptor na sala de aula da escola-campo. Essa invisibilidade, ao nosso olhar, ocorreu devido às relações de poder entre preceptora X residente, no qual as residentes tomavam o papel que lhes foi permitido, em geral, de auxiliares de sala, colaborando com a professora nos afazeres cotidianos das aulas. As relações de poder se estenderam ao preceptor X estudantes (crianças), que eram, em geral, também minimizadas e não consideradas como sujeitos de direito e de fala.

Consideramos que tais experiências não contribuem para uma formação de professores em uma perspectiva emancipatória, autônoma, crítica e reflexiva. As experiências vivenciadas pelos residentes no contexto da prática da escola-campo e da IES contrapõem-se ao proposto pelo Edital Capes e pelo PI da IES.

Pontuamos também ações de reprodução das desigualdades sociais, tanto no âmbito da escola-campo quanto da IES, expondo as concepções de educação vinculadas com assistencialismo: doação de alimentos, roupas, premiações (lápiz, pirulito) e da exposição de crianças em situação de vulnerabilidade (teatro na escola, venda de sorvete), conforme os registros dos diários de campo (Apêndices XII e XVIII).

Oliveira e Duarte (2005) denunciam o quanto as políticas públicas têm influências da economia privada, que tem por influência a racionalidade neoliberal. Esses possuem a pretensão de manter essas políticas como assistenciais, sem a intenção em ascender socialmente esses sujeitos, mas mantê-los na dependência desses programas para sobreviver. Podemos observar o reflexo dessa racionalidade nas ações da IES e da escola-campo.

Conforme argumentamos nos diários de campo, essas desigualdades são produto da perversa distribuição de renda em nosso país. Essa situação reflete diretamente na educação, pois muitos precisam deixar de estudar para poder trabalhar e ter o mínimo para se sustentar.

Para avançarmos na luta contra a desigualdade social e pelo direito à educação, os programas e políticas públicas sociais precisariam não apenas garantir auxílios, mas também a promoção de empregos e formação básica/profissional dos estudantes.

Tais conflitos e divergências no contexto da prática dificultam a execução da proposta do PRP/Capes, reforçando as premissas de Ball e Mainardes – de que no ciclo de Políticas Públicas- nem sempre o proposto pelo texto da política é realizado na dinâmica real.

5.4. CONTEXTO DOS RESULTADOS, EFEITOS E ESTRATÉGIA POLÍTICA

Toda ação no campo social possui uma reação. Com isso, o contexto dos resultados e efeitos da política pública educacional consiste em avaliar as implicações de tal política na dinâmica social e na diminuição das desigualdades, visando aos temas de justiça, igualdade e liberdade individual (MAINARDES, 2006; BALL; MAINARDES, 2011). Tais efeitos entram em evidência na ação dos sujeitos na política e podem contribuir para repensarmos o contexto de produção do texto da própria política.

Não foi objeto da pesquisa alcançar os resultados e efeitos do PRP/Capes e sim observar seus limites e possibilidades para uma formação diferenciada de estágio supervisionado, porém os achados podem sinalizar alguns elementos para tal análise.

No contexto da estratégia política, os efeitos detectados ao longo do ciclo de políticas são utilizados como ferramentas para elaboração de novas estratégias para determinada política. Segundo Mainardes (2006) a análise do ciclo de políticas auxilia para a elaboração de políticas que contribuam para a diminuição das desigualdades e para a justiça social criadas ou reproduzidas por tais políticas.

Nas concepções iniciais, como estudante, ao adentrar na graduação em Pedagogia, a principal era acerca do direito a educação, como se a conquista desse direito garantiria a transformação da sociedade e a diminuição da desigualdade social. Essa utopia de uma estudante/professora iniciante foi se modificando ao longo dos anos, com a construção do conhecimento e reflexão contínua – entendendo que as transformações não são simples e não acontecem como num passe de mágica.

Para a diminuição da desigualdade social não basta apenas o direito à educação, há muitos direitos que precisam ser garantidos para alcançarmos: a saúde, a alimentação, a moradia e que boa parcela dos cidadãos do nosso país não possui e para haver direitos, de fato, todos deveriam partir do mesmo pé de

igualdade. Conforme contextualizamos, no Brasil, as Políticas Públicas Sociais vinculam-se às Políticas Públicas Educacionais, como estratégia de regulação da pobreza, ocasionando o robustecimento da escola. (ALGEBAILLE, 2009; OLIVEIRA; DUARTE, 2005).

A proposta da análise de Políticas Públicas Educacionais pela abordagem do ciclo de políticas proposto por Ball (MAINARDES, 2006; BALL; MAINARDES, 2011) dimensiona e apresenta as desigualdades reproduzidas pelas políticas como forma de buscar estratégias e ações para superação dessas desigualdades, em prol da justiça social. Buscamos no contexto da prática observada do PRP/Capes destacar tais reproduções de desigualdades.

Pudemos observar ao longo da análise as contradições entre o texto da política e as práticas do PRP/Capes, reflexo do processo de reinterpretação das políticas, como uma peça de teatro, conforme a metáfora que Ball destaca em sua entrevista para Mainardes e Marcondes (2009).

Com isso, salientamos a seguir, a partir da análise desenvolvida, os limites e as possibilidades da experiência vivenciada no PRP/Capes na Baixada Santista/SP na intenção de responder ao problema de pesquisa – há um diferencial formativo para a formação de professores em cursos de Pedagogia?

5.5. PRP/CAPES NA BAIXADA SANTISTA/SP: LIMITES E POSSIBILIDADES

Mediante aos contextos encontrados nas observações do PRP/Capes na IES e na escola-campo, e da análise dos documentos referentes ao programa, consideramos importante retomar os objetivos do referido Programa. Conforme apresentado anteriormente na explanação sobre o PRP/Capes (Vide Capítulo 2 seção 2.3), seguindo as disposições do Edital Capes nº 06/2018, as intenções com a implementação do programa na IES e escola-campo demonstram uma perspectiva de formação que contempla a reformulação da configuração do estágio curricular supervisionado, utilizando a imersão e coleta de dados diagnóstica, para construção coletiva (entre IES e escola-campo) de projetos e planos de ação para desenvolvimento nas escolas sob regência dos estudantes residentes com tutoria dos professores preceptores.

A construção do vínculo da IES e escola-campo, sendo os dois espaços fundamentais para favorecer a aprendizagem profissional, conduzindo os

estudantes residentes para a construção de conhecimentos sobre as práticas docentes no contexto escolar em consonância com os estudos e supervisões desenvolvidas na IES, está explicitado no Edital Capes nº 06/2018 Retificado (BRASIL, 2018b, p. 20), cabendo às IES

Realizar encontros presenciais entre o grupo de residentes e os docentes preceptores do curso, para o desenvolvimento de atividades que decorram das demandas da residência e que voltam ao âmbito acadêmico para análise na perspectiva das disciplinas do curso de formação.

Tendo como referência o proposto pelo Programa e o vivenciado nas observações na IES, constatamos a existência de encontros presenciais, periódicos (quinzenalmente, na maioria das vezes), contudo, em certos momentos, sem o objetivo formativo proposto pelo referido edital e pelo PI da IES. De modo geral, observamos encontros instrucionais, sem articulação explícita e referência com as demandas formativas das escolas-campo, como experiências que poderiam contribuir para a análise em tais reuniões e nos demais momentos do curso.

Verificamos também o teor burocrático do relatório dos estudantes residentes, com ênfase na descrição, sem reflexão sobre as práticas e as dinâmicas encontradas na escola-campo. O PRP/Capes, prevê que o relatório do residente seria um instrumento para reflexão e socialização, como forma de contribuição para a profissionalização desses docentes em formação, como notamos nas instruções do edital do Programa (BRASIL, 2018b, p. 19)

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.

Outro ponto a ser destacado é acerca das atividades de regência previstas para ação dos residentes, especificamente 100h das 440h estipuladas pelo Edital, que contemplaria as observações e os registros da escola-campo. Para elaboração da regência, é colocada a necessidade de discussão, análise e compreensão das propostas a serem desenvolvidas (BRASIL, 2018b, p. 20), contudo, conforme as observações descritas no Diário de Campo da IES, não observamos nas reuniões (daquelas que participamos) o exercício de reflexão sobre tais atividades desenvolvidas nas escolas (o que pode ter ocorrido em outras reuniões – das quais não participamos).

Dentro do universo de sete observações realizadas na escola-campo, apenas três tiveram propostas de atividades de regência dos residentes. Considerando que, nessa etapa dos 18 meses de desenvolvimento do Programa, os residentes possuíam o compromisso de colocar em prática as 100h de atividades de regência prevista, pontuamos que essa ação ficou, para a IES, em segundo plano, o que nos parece uma desvalorização que a escola-campo e a IES deram para uma etapa essencial da formação desses professores, qual seja, colocar-se em ação, refletir sobre essa ação (por meio de ações de pesquisa) e retornar ao campo para uma nova ação refletida – sendo essa uma perspectiva formativa no âmbito da unidade teoria-prática.

Outro limite para o PRP/Capes – já assinalado anteriormente – é a não universalização do programa para todos os estudantes. Seria imprescindível que todos os estudantes possuísem bolsa para apoio financeiro e dedicação no desenvolvimento da residência. Para alcançar isso, um caminho seria a colaboração entre os entes federativos, Capes, IES e os poderes públicos locais. Dessa forma, os municípios e as IES poderiam constituir escolas-campo como laboratórios para estágios, problematização e pesquisa dos residentes, contribuindo, assim, para a melhoria da qualidade da formação de professores e da educação básica local. Importante lembrar que essa premissa estava presente nos programas de indução de formação de professores do governo federal (antes de 2016) e que foi se perdendo o caráter de colaboração entre governo federal e estados.

Retomando ao objetivo dessa pesquisa, identificamos que tal experiência na IES “Atitudes de Amor” e na escola-campo “Coração do Amor” não contemplou a proposta do PRP/Capes de um estágio diferenciado com imersão, reflexão e pesquisa. Ficamos com a impressão de que a possibilidade de formação inicial e contínua dos residentes e preceptores não foi aproveitada, utilizando o espaço e o investimento financeiro e administrativo de um programa público que é parte da Política Nacional de Formação de Professores para a reprodução de práticas próximas à reprodução, não trazendo outros elementos formativos diferenciadores para os residentes e provavelmente para se repensar o curso de Pedagogia na IES pesquisada.

Em comparação com o PRP/Capes proposto pelo Edital nº 6/2018 Retificado e o PI da IES, junto com as observações realizadas, constatamos os limites e as possibilidades do Programa, destacando-se os temas:

- Formação de professores: campos em disputa
- Escola pública como espaço de formação de professores
- Aprendizagem profissional docente – tripé do estágio: problematização, pesquisa e reflexão

As políticas educacionais e de formação de professores são atravessadas por lutas e tensões, sobre as concepções de formação: racionalidade técnica X reflexão sobre as práticas e o mundo. Freire (2014) apresenta essa dicotomia como educação bancária x educação problematizadora.

Esses campos em oposição possuem diferentes nomenclaturas, contudo os projetos ideológicos por trás de tais concepções são os mesmos. A racionalidade técnica ou educação bancária, proposta educativa de reprodução de técnicas, acumulação e memorização de informações, vai ao encontro dos ideais da desumanização, exploração e opressão do neoliberalismo, com a manutenção das desigualdades sociais e da condição dos sujeitos como oprimidos.

Consideramos essencial contextualizar nossa compreensão sobre o neoliberalismo e seu papel na reprodução das desigualdades sociais. O neoliberalismo, versão modernizada do liberalismo, constituiu-se historicamente como oposição aos monarcas e em defesa dos direitos individuais de cada sujeito. A defesa do liberalismo era que o estado não tivesse nenhum poder de intervenção com os indivíduos, cada um era capaz de governar a si mesmo (DARDOT; LAVAL, 2016).

O discurso neoliberal que observamos atualmente em nosso país, no qual grupos econômicos e empresas interessados em articular e dominar o mercado, culpabilizam o estado pela crise e fracasso, pregando a necessidade da “liberdade” e do “livre mercado” para crescimento econômico do país. Nesse sentido, essa lógica mercantilista voltada para eficiência e produtividade, formando sujeitos para o trabalho e a competitividade do mercado, conforme mencionamos (SCHEIBE, 2008), buscam maneiras para controlar a economia nos diversos espaços da sociedade, com interesse em seus próprios benefícios, sendo crescente o movimento neoliberal na política brasileira. Com isso, reafirmamos a importância da existência de um estado forte como articulação para manutenção e garantia de

direitos, para construção do bem-estar social (DARDOT; LAVAL, 2016. NOGUEIRA, 1998).

Assim como Dubet (2016) afirma, é necessário a busca pela coletividade e a construção da solidariedade para fugirmos dessa racionalidade neoliberal que cada dia mais tem nos engolido e nos transformado em um mundo e seres competitivos, que não valorizam seu próprio meio e os outros, na condição da dignidade humana.

Defendemos a educação problematizadora com reflexão sobre as práticas e sobre a sociedade, pois acreditamos que a ação educativa é uma prática social, que encaminha os sujeitos para a humanização – em busca do ser mais (FREIRE, 2014). Apenas problematizando, refletindo sobre as práticas educativas e sociais num outro patamar de consciência social, podemos transformar a sociedade em busca da liberdade. Liberdade em pensar, refletir e fazer a crítica a esse projeto desumanizador, em busca da justiça social.

Os campos em disputa são incessantes, pois para os governos e políticas neoliberais não é interessante a formação de sujeitos, estudantes e professores, que reflitam sobre seus papéis como cidadãos na sociedade. As mudanças das influências sobre as Diretrizes Nacionais de Formação de Professores (2002 – 2015 – 2019) refletem esses campos de formação de professores em disputa e que induzem a elaboração de políticas e programas, como PRP/Capes.

Dessa forma, consideramos que, devido a essas tensões nas concepções de formação e de educação, as Políticas Públicas Educacionais possuem essa característica caótica, com avanços e retrocessos – conforme Gomes (2019) elucida com a metáfora do jogo de percurso. Nesse sentido, reafirmamos a urgência de estabelecermos Políticas de Estado e não de Governo.

Concordamos com Pimenta (2002, p. 44) sobre a importância em estabelecer políticas de formação que tenham como pilar a valorização docente e escolar

[...] uma política de formação e exercício docente que valoriza os professores e as escolas como capazes de pensar, de articular os saberes científicos, pedagógicos e da experiência na construção e proposição das transformações necessárias às práticas escolares e às formas de organização dos espaços de ensinar e aprender.

Evidenciamos que a escola se configura como esse espaço formativo, com isso as políticas de formação precisariam valorizar os saberes escolares, utilizando

das práticas vivenciadas na escola para problematizar e refletir em relação as concepções e teorias implícitas em tais ações.

No caso da IES “Atitudes de Amor”, com aparente ausência da discussão sobre os temas emergentes do cotidiano escolar (concepção de alfabetização, da relação com as crianças, na reprodução de desigualdades), os residentes que vivenciaram tais situações em seu contexto de aprendizagem profissional, podem ter compreendido tais situações como “normais”, naturalizando essa condição.

Salientamos que a IES poderia utilizar desses temas observados, solicitando aos residentes registros das demandas recorrentes da escola-campo, em formato de descrição e comentário reflexivo, inclusive para reflexão juntamente com o professor-preceptor. Aproveitar esses materiais de registro do cotidiano escolar para debater e formar esses residentes, pesquisando em nome de quê ou de quem aquela prática é reproduzida, problematizando e refletindo sobre tais práticas, o que poderia aproximá-los da unidade teoria-prática.

Como vimos anteriormente, Ball (MAINARDES, 2006; BALL; MAINARDES, 2011) as políticas não são implementadas exatamente como o proposto. Assim como em uma cena de teatro, os atores da referida política encenam e atuam conforme seus contextos e suas concepções. A dinâmica da prática social da IES e da escola-campo observadas sobre a ação no PRP/Capes trouxe uma dimensão que, ao que nos parece, não alcançou completamente o proposto pelo programa.

Apresentou-se algum indício de problematização sobre as experiências da residência no formato de Banca Examinadora, com a apresentação dos residentes sobre as ações realizadas na escola, ao final do período de regência. Contudo, reiteramos que essa reflexão seria importante ter ocorrido no processo e não apenas no final do período de residência.

Sugerimos uma organização de estágios supervisionados com as dimensões de: problematização, pesquisa e reflexão. Para tanto, é imprescindível que os cursos de licenciatura estabeleçam uma relação intrínseca com as demandas que os estudantes trouxeram das experiências na escola-campo e que a aprendizagem profissional seja trabalhada nos contextos da relação escola e IES.

Por meio da análise documental, identificamos concepções de educação, sujeitos, ensino-aprendizagem e estágio que constam nos documentos da Capes e da IES. Consideramos relevante dimensionar tais concepções em nossa visão e defendidas por essa pesquisa. Assim como afirmamos anteriormente, defendemos

uma concepção de educação libertadora, como prática da liberdade (FREIRE, 2014), a partir da problematização e reflexão sobre o mundo. Entendemos que na *práxis*, em uma relação dialética com o mundo e os outros sujeitos, sejam construídos de forma crítica e histórica, em um constante ato de desvelamento da realidade.

Em nossa concepção de educação, os sujeitos são seres que objetivam o mundo para a construção coletiva de conhecimentos e consciências, problematizando e refletindo sobre os modos de ser e estar no mundo, como investigadores críticos e reflexivos e que se voltam pela Educação para a transformação social. Nesse sentido, no processo de ensino-aprendizagem ambos são educadores e educandos, a partir do diálogo, troca de experiências e problematização sobre a realidade, assim como defendido por Freire (2014, p. 79) “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”.

Numa ótica de educação libertadora e de formação de sujeitos que problematizam e reflitam sobre seu mundo para provocar mudanças, consideramos que o estágio na formação de professores em nível superior, nos cursos de licenciatura, precisaria estimular os estudantes a desenvolver a *práxis* (como unidade indissociável teoria e prática e consciência crítica) na vida e nas práticas pedagógicas nas aulas, nas escolas (de educação básica e de ensino superior) e nos territórios locais de pertença dessas instituições.

Compreendemos que os professores e o processo de humanização necessitam construir uma relação dialógica com o mundo, potencializando o ‘SER MAIS’ (FREIRE, 2014), o que implica novos desafios e novos embates institucionais e legais (necessários e urgentes em tempos de desgoverno e de desmonte das Políticas Sociais e Educacionais no país).

Concluimos que há ainda muitos desafios a enfrentar para o alcance de uma perspectiva de formação de professores defendida nessa pesquisa, uma vez que a educação para a liberdade, para emancipação dos sujeitos, confronta-se com a lógica reprodutora presente nas políticas públicas, especialmente as educacionais.

O PRP/Capes possui diferenciais em sua proposta, contudo consideramos importante uma reavaliação sobre o que se refere ao alinhamento com a BNCC. Cada IES, a partir do estipulado pelas Diretrizes Nacionais de Formação de Professores, precisaria, ao nosso ver, ter autonomia para a construção e

reformulação do seu currículo, com base nos contextos da região e das escolas públicas.

Destacamos a importância de experiências como o PRP/Capes colaborarem para repensar os estágios supervisionados. Trazer os contextos da escola-campo para serem debatidos nas IES e tais experiências serem utilizadas como material formativo nas propostas dos cursos de licenciatura na IES podem contribuir para o desenvolvimento profissional desses estudantes como futuros professores, em um processo de problematização e reflexão sobre as realidades em tais escolas e que retratam diversidades e a imensa desigualdade social e educacional do país.

A experiência do PRP na Unifesp – *Campus* Guarulhos colabora para repensarmos os estágios nas IES, em uma perspectiva de imersão na realidade educacional (da educação básica e superior) que contemple e impacte os cursos de licenciatura e não apenas determinados cursos e uma parcela ínfima dos estudantes e professores da educação básica, com relações orgânicas das IES e sistemas de ensino com as escolas-campo de educação básica, trazendo as realidades locais e dos territórios, criando uma rede colaborativa de formação de professores, com apoio dos entes federativos.

Consideramos que a reformulação dos currículos dos cursos de Licenciatura baseados em uma proposta nacional, precisariam ter uma dimensão importante que alcançasse as especificidades e concepções de cada IES – nas relações construídas com as escolas públicas – campo de estágio, representando as IES, com suas concepções e práticas. Esperamos que tais proposições colaborem para que o PRP/Capes, os estágios, a formação de professores e os cursos de Pedagogia possam ser repensados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da pesquisa, identificamos a contribuição do PRP/Capes, a partir do olhar sobre uma realidade no processo de implantação dessa Política Pública, em uma IES e em uma escola-campo na região da Baixada Santista/SP; intencionando refletir sobre o diferencial formativo de professores e do estágio curricular supervisionado em cursos de Pedagogia. Conforme observamos, as possibilidades e os limites estão presentes nas relações sociais, por vezes ocasionando contradições e divergências entre o proposto e o vivenciado. É importante destacar que nossa observação foi microscópica, de uma pequena realidade, em relação à dimensão do PRP/Capes em nível regional, uma vez que não foi possível dar continuidade ao trabalho de campo, devido ao isolamento social, consequência da pandemia do Corona Vírus.

Desenvolvemos o percurso histórico sobre a formação de professores de EI e AIEF no Brasil, desde a Primeira República (1889) até os dias atuais, demonstrando a constituição e as mudanças do curso de Pedagogia, ao longo dos anos. A sombra de um curso disciplinar e fragmentado segue o curso de Pedagogia, sendo necessário profundas mudanças nos currículos de tal curso, anunciada por diversos autores: Libâneo e Pimenta (1999); Silva (1999); Pimenta *et al* (2017); Gomes e Pimenta (2019).

Reafirmamos a urgência em repensar o curso de Pedagogia, refletindo sobre que tipo de professor queremos formar: Crítico? Reflexivo? Autônomo? Essas qualidades na formação de um professor são utilizadas no discurso de muitos Projeto Pedagógico de Curso (PPC) de Pedagogia, contudo para alcançar tais finalidades, é preciso proporcionar espaços para debate, reflexão e análise dos projetos de estágio, com a intencionalidade de (re)construção contínua desse profissional em formação.

Indicamos o estágio supervisionado como caminho para favorecer a relação dos saberes pedagógicos com os saberes da prática no cotidiano escolar: a unidade teoria e prática. Entretanto, não estamos falando de qualquer tipo de estágio, mas sim do estágio que promova pesquisa, reflexão, extensão entre a relação da escola com a IES e que reverbere a formação contínua, não apenas para os estudantes que estão se formando profissionalmente, mas também para aqueles que são

professores formados e atuantes nas salas de aula. Uma aprendizagem colaborativa, que favoreça uma troca em via de mão dupla, em relação à formação profissional.

O problema de pesquisa consistiu em identificar a contribuição do PRP/Capes na formação de professores em nível superior (em cursos de Pedagogia) e contínua (com ações formadores nas escolas-campo). Para tanto, realizamos observações em uma IES e uma escola-campo, com registros em Diário de Campo. Também foram realizadas análise dos documentos norteadores do PRP/Capes, para aprofundamento da proposta do programa e o que foi assumido pela IES em seu PI e seu subprojeto de Pedagogia. A partir do olhar dessas realidades, apresentamos algumas proposições sobre contribuição do PRP/Capes para contribuir na reflexão acerca da formação de professores no contexto da aprendizagem profissional.

Os achados da pesquisa precisam ser considerados (e relativizados) quanto ao tempo de observação e das alterações do trabalho de campo previstos inicialmente na pesquisa, provocados pela pandemia da Covid-19, que dificultou o retorno à escola e o contato (mesmo de forma online) com os sujeitos. Caso tivesse sido possível ampliar as observações para outra escola campo, com tempo maior de observação, talvez tivéssemos outros elementos de análise.

O PRP/Capes, proposto pelo Edital nº 6/2018 Retificado, compromete-se a proporcionar uma experiência de estágio não obrigatório com imersão profissional, com exercício ativo da relação teoria e prática, sendo desenvolvida entre escola-campo e IES. De forma geral, concluímos que o PRP/Capes – no tempo de atuação em campo – em uma IES privada e uma escola campo pública de educação básica da região da Baixada Santista/SP induz à compreensão de ser uma ação formativa que aparentemente não se aproxima do que está proposto nos documentos do programa, conforme os registros de observação na escola-campo, colocando os residentes em determinadas situações, na condição de auxiliares de sala, reproduzindo práticas, com ausência da problematização de tais práticas.

Assim como Ball afirma (MAINARDES; MARCONDES, 2009), pudemos constatar nas observações as diferenças entre o PRP/Capes escrito e o encenado, por meio da sua atuação em um contexto real. Identificamos que o PRP/Capes vivenciado pela IES “Atitudes de Amor” – ao que nos parece – não condiz com o proposto.

Um dos objetivos dessa pesquisa buscou verificar as concepções de educação, sujeitos e ensino-aprendizagem dos sujeitos nos contextos da IES e da escola-campo. Constatamos que as relações entre professores preceptores e estudantes residentes, os quais, na proposta do Edital Capes e do PI na IES são apresentadas como de aprendizagem colaborativa, conforme as observações na escola-campo, aparentam ser hierárquicas e contraditórias ao proposto. Abordagens docentes observadas de ensino-aprendizagem tradicionais – por vezes – autoritárias, que privilegiam a memorização, sem problematizações, podem levar os residentes a considerarem tais situações como naturalizadas e exemplares.

Destacamos que a proposta do Edital nº 6/2018 sobre PRP/Capes coloca o professor-preceptor da escola-campo, como um coformador desse estudante residente que está iniciando na profissão docente. A escola-campo, nessa perspectiva, assume-se como uma espécie de ambiente de pesquisa e aprofundamento da aprendizagem profissional e construção de saberes docentes, constituindo-se como um espaço de formação de professores (NÓVOA *et al*, 2011).

A IES, com a participação de um coordenador institucional e de um docente orientador, tem o papel de proporcionar espaços para problematização e reflexão das práticas e projetos em ação. A escola-campo e IES parecem reproduzir e fortalecer as desigualdades sociais existentes no Brasil, demonstrando uma concepção de vinculação do assistencialismo com a educação. As reuniões de supervisão na IES, que segundo o Edital do Programa deveria compor a reflexão sobre os projetos em ação, foram utilizadas para outros fins (organização de eventos e portfólios).

Pareceu-nos que, com tais ações, a formação profissional do estudante residente permanece desintegrada, sem relação da teoria, dos saberes pedagógicos construídos no curso de Pedagogia com a prática escolar real, vivenciada na escola-campo.

Intencionamos com essa pesquisa compreender as implicações do PRP/Capes nas práticas pedagógicas dos professores da IES e dos preceptores da escola-campo. Aparentemente, ao longo do período de observações, não constatamos alterações das práticas da professora preceptora ou da dinâmica da escola-campo devido à presença das residentes da IES, pelo contrário, tivemos a impressão de que as residentes foram engolidas pelo cotidiano escolar, com rotinas e tarefas a serem cumpridas, o oposto daquilo que estavam ali para fazer.

Tendo em vista a realidade encontrada do PRP/Capes na IES “Atitudes de Amor” e na escola-campo “Coração do Amor”, no que foi possível analisar, identificamos como um ambiente formativo fragmentado e sem possibilidade de articulação entre teoria e prática (IES e escola-campo), em que cada instituição permaneceu da mesma forma, sem alterações visíveis.

Ao analisar os documentos sobre o PRP/Capes, identificamos no Edital nº 6/2018 Retificado e no PI da IES um posicionamento em assumir o PRP/Capes como uma forma de estágio, ao aceitar uma parte da carga horária do PRP/Capes para o estágio supervisionado obrigatório. Essa posição pode indicar fatores tanto positivos quanto negativos, pois ao assumir o PRP/Capes como estágio pode contribuir para a reformulação do estágio supervisionado da IES, como também pode ocasionar uma minimização do estágio supervisionado com o aproveitamento da carga horária do PRP/Capes.

Consideramos, a partir da análise documental, que a proposta do PRP/Capes intenciona contribuir com o campo da formação de professores, em nível superior e contínua, com a reformulação dos currículos de licenciatura e do estágio supervisionado. Contudo, para que tais objetivos sejam alcançados, pensamos ser necessário que a proposta seja pautada em um processo reflexivo sobre as práticas da escola-campo, constituindo-a como um ambiente de coformação de professores.

Para tanto, é preciso proporcionar uma relação de dualidade e complementariedade entre escola-campo e IES e também entre os sujeitos que a compõem, em uma construção coletiva, sem hierarquias ou relações de poder/autoridade – em que ambas aprendem e constroem reflexões juntas, para contribuir com o fortalecimento da formação de professores e a valorização da educação.

Buscamos com essa pesquisa identificar os limites e as possibilidades do PRP/Capes, especialmente para a reformulação dos currículos nos cursos de Pedagogia e do estágio. Conforme destacamos anteriormente, um dos principais limites não somente em relação ao PRP/Capes, mas aos programas e Políticas Públicas Educacionais de maneira geral, é a lógica reprodutivista que tensiona o campo da educação.

Os campos em disputa na formação de professores causam essa dualidade na produção de políticas, quando pensamos que estamos avançando, como, por exemplo, com a Resolução CNE nº 2/2015, retrocedemos com a Resolução CNE nº

2/2019. As políticas públicas educacionais atualmente estão sujeitas a alterações mediante aos governos e projetos presentes no poder. Nossa proposição, em consonância com Gomes (2019), é o estabelecimento de Políticas de Estado e não de Governo, como recurso para diminuir as influências neoliberais no campo da educação.

Reiteramos a crítica sobre a mercantilização e a mercadorização da educação (LAVAL, 2004), fruto das políticas neoliberais e da influência do campo econômico na área educacional, que buscam descaracterizar a educação como direito público para atender a demandas da iniciativa privada.

Conforme destacamos nas análises, o PRP/Capes objetiva contribuir para reformular os cursos de licenciatura, em consonância com a BNCC. Concordamos com os manifestos das instituições educacionais do Brasil – de que tal posicionamento fere a autonomia das IES, impondo uma concepção da formação de professores para a aprendizagem por competências, o que se contrapõe a concepção de formação de professores aqui defendida.

Trazemos, ao longo dessa pesquisa, para responder às questões da pesquisa, a perspectiva de dois olhares, observação e análise de documentos, buscando estreitar as duas realidades do PRP/Capes, identificando os limites e as possibilidades de tal proposta para a formação de professores polivalentes.

Com a dinâmica da ação social na prática das políticas públicas educacionais, aproximamos ambas as realidades para análise a partir do ciclo de políticas do Stephen Ball. Atentamos aos diversos contextos para análise de políticas e constatamos as contradições e as divergências entre o contexto de produção de texto (política como texto) e o contexto da prática (política em ação). Entendemos que as tensões encontradas nesse ponto colaboram para o contexto dos efeitos e da estratégia política, que podem colaborar para possíveis mudanças e adequações do PRP/Capes nas IES que participam do programa.

Para qualquer política pública é importante prever quem são os agentes que implementarão as ações, suas crenças, convicções e quais formas a própria política pública pode lançar mão para problematizar – no processo – essas condições, de forma a articular as intenções do programa às perspectivas de sua implementação e de avaliação.

Consideramos que seria importante a Capes, como instituição responsável em fomentar programas e políticas para a formação de professores, exercer um

acompanhamento e monitoramento frequentes nas IES e escolas-campo, ouvindo e considerando os sujeitos e contextos das diferentes instituições participantes do programa. Tal ação possibilitaria uma avaliação mais próxima do contexto da prática do PRP/Capes.

Apresentamos no processo de revisão bibliográfica outras experiências de residência pedagógica/docente realizada no Brasil nos últimos anos: algumas ao longo do curso de licenciatura (PRP Unifesp Guarulhos), outras no início da profissão docente (Residência Docente UERJ e UFMG). Tais experiências precisariam ser consideradas na reformulação do PRP/Capes, buscando abstrair as boas práticas para melhorias na proposta do programa. O PRP/Capes como um todo, de presença nacional, necessitaria ser avaliado (nacionalmente) por instituição independente da Capes – para aferir sua pertinência e continuidade como programa que conta com financiamento público.

Pretendemos com essas considerações – mesmo que limitadas – fruto de observação e análise de pequeno alcance do PRP/Capes (uma IES, uma escola campo, em uma região específica do país) – provocar reflexões sobre a dinâmica complexa de elaboração e de implementação de políticas públicas educacionais. Esperamos que tais apontamentos colaborem para a problematização de programas indutores de formação de professores e de suas perspectivas teórico-práticas (como o caso do PRP/Capes) – ao se considerar que na prática esses programas podem se reinventar e nos perguntamos: qual espaço de manejo dessas reinvenções tais programas podem prever e/ou estimular?

Ressaltamos a importância de trazer o desenvolvimento profissional e os contextos de aprendizagens dos cursos de licenciatura para dentro das escolas públicas – constituindo a escola como um espaço de formação de professores (SILVA-JUNIOR, 2015). Utilizar as experiências e a problematização das práticas na escola-campo evidenciam a realidade das ações docentes, em um movimento dialético de reflexão e construção de novos saberes sobre a realidade.

Assumimos o estágio como *práxis* e, como tal, precisa ocorrer com/na realidade do contexto escolar, de forma colaborativa, com o intuito de constituir ambientes de formação inicial e contínua de professores – para estudos, pesquisas, problematização e reflexão, a partir da realidade escolar.

Consideramos igualmente importante a existência de pesquisas sobre o PRP/Capes e outras iniciativas de Residência Pedagógica no país, além de que o

processo de monitoramento e análise de Programas como o PRP/Capes tenha espaço para a escuta dos profissionais e estudantes que nele atuam, de forma crítica e propositiva.

No caso dos cursos de Pedagogia, programas de estágios supervisionados que tragam elementos formativos críticos e problematizadores para a formação polivalente de professores (e também de gestores) são importantes para a melhoria da própria condição atual desses cursos – de fragmentação e de fragilização – conforme identificamos nas pesquisas dessa área e em programas de estágio que apresentam potencial formativo diferenciado.

Ao longo da pesquisa, novos temas emergiram que precisam ser destacados e aprofundados em uma futura pesquisa: a reprodução das desigualdades sociais no contexto das Políticas Públicas Educacionais e a ruptura sofrida pelas crianças na transição da EI para o AIEF. Contextualizamos tais temáticas nas análises, contudo consideramos e pretendemos retomá-las em novas investigações.

Buscamos dimensionar, problematizar e refletir sobre o processo dessa pesquisa em constatar o diferencial formativo do PRP/Capes. A pesquisa não se esgota nesse momento, acreditamos que ela nasce a partir dessas proposições. Esperançamos que tais apontamentos colaborem para a reflexão sobre a formação de professores em cursos de Pedagogia, os processos de estágio supervisionado e de unidade teoria e prática e contribuam para repensarmos o processo de elaboração e implementação de Políticas Públicas Educacionais.

REFERÊNCIAS

ALGEBAILLE, Eveline Bertino. **Escola pública e pobreza no Brasil: a expansão para menos**. Rio de Janeiro: FAPERJ; Lamparina, 2009.

ARAÚJO, Gilda Cardoso de. Estado, política educacional e direito à educação no Brasil: “O problema maior é o de estudar”. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 39, p. 279-292, jun.-abr. 2011

Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/er/n39/n39a18.pdf>>

Acesso em 15 jun. 2019.

ARAÚJO, Osmar Hélio Alves.; RODRIGUES, Janine Marta Coelho.; ARAGÃO, Wilson Honorato. O (des)lugar da pedagogia e da didática na formação dos professores. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, v.21, n.1, p. 215-226, 2017.

Disponível em <<https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/viewFile/9534/6599>>

Acesso em 26 ago. 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. Trabalho apresentado no **IV Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade – EnEPQ**. Brasília/DF, 2013.

Disponível em <<http://anpad.org.br/admin/pdf/EnEPQ5.pdf>> Acesso em 10 jun. 2020.

BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson. **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011. p. 145-164.

BERTOTTI, Rudimar Gomes. RIETOW, Gisele 2. Uma breve história da formação docente no Brasil: da criação das escolas normais as transformações da ditadura civil-militar. **Anais do XI Congresso Nacional de Educação (Educere)**, 2013.

Disponível em <https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/8746_5986.pdf>

Acesso em 26 ago. 2019.

BOLZAN, Doris Pures Vargas. ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Pedagogia universitária e aprendizagem docente: relações e novos sentidos da professoralidade. **Rev. Diálogo Educ., Curitiba**, v. 10, n. 29, p. 13-26, jan./abr. 2010.

Disponível em

<<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/viewFile/3043/297>> Acesso em 26 ago. 2019.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**. 3. ed. Campinas, Papirus, 2000.

BRASIL. **Decreto nº 3.810**, de 19 de março de 1932. Regula a formação técnica para o Distrito Federal, com a previa exigência do curso secundário, e transforma em Instituto de Educação a antiga Escola Normal. Disponível em <<http://fgv.br/cpdoc/acervo/arquivo-pessoal/LF/impresso/decreto-n-3-810-de-19-de-marco-de-1932-regula-a-formacao-technica-para-o-districto-federal-com-a-previa-exigencia-do-curso-secundario-e-transforma>> Acesso em 12 ago. 2019

BRASIL. **Decreto Lei nº 1.190**, de 4 de abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del1190.htm> Acesso em 26 ago. 2019.

BRASIL. **Decreto Federal – Lei 8.530**, de 2 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Normal. Disponível em <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em 26 ago. 2019.

BRASIL. **Parecer CFE nº 252/1969**. Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdos e duração para o curso de graduação em pedagogia.

BRASIL. **Resolução CFE n. 2**, de 11 de abril de 1969. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados na organização do Curso de Pedagogia.

BRASIL. **Lei 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm> Acesso em 26 ago. 2019.

BRASIL. **Lei 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. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm> Acesso em 26 ago. 2019.

BRASIL. **Lei 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino do 1º e 2º graus. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm> Acesso em 26 ago. 2019.

BRASIL. **Parecer CFE nº 346/1972**. Exercício do magistério em 1º grau, habilitação específica de 2.º grau. Disponível em <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/parcfe349_72.htm> Acesso em 26 ago. 2019.

BRASIL. **Lei Federal nº 6.494** de 7 de dezembro de 1977. Dispõe sobre os estágios de estudantes de estabelecimentos de ensino superior e de ensino profissionalizante do 2º grau e supletivo, e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L6494.htm> Acesso em 27 ago. 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em 26 ago. 2019.

BRASIL. **Lei Federal nº 8.859**, de 23 de março de 1994. Modifica dispositivos da Lei nº 6.494, de 7 de dezembro de 1977, estendendo aos alunos de ensino especial o direito à participação em atividades de estágio. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8859.htm> Acesso em 27 ago. 2019.

BRASIL. **Lei Federal nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm> Acesso em 26 ago. 2019.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 9**, de 8 de maio de 2001. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>> Acesso em 26 ago. 2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>> Acesso em 26 ago. 2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1**, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf> Acesso em 26 ago. 2019.

BRASIL. **Lei Federal 11.502**, de 11 de julho de 2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei no 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nos 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm> Acesso em 30 set 2020.

BRASIL. **Lei Federal nº 12.014**, de 6 de agosto de 2009. Altera o art. 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l12014.htm> Acesso em 26 ago 2019.

BRASIL. **Decreto nº 6.755**, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Disponível em <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2009/decreto-6755-29-janeiro-2009-585786-norma-pe.html>> Acesso em 26 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466** de 12/12/2012. Disponível em <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html>; Acesso em: 26 ago. 2019.

BRASIL. **Lei Federal nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm> Acesso em 16 jun. 2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 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. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>> Acesso em 26 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510** de 07/04/2016. Disponível em <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510_07_04_2016.html> Acesso em: 26 ago. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 8.752**, de 9 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm> Acesso em: 26 ago. 2019.

BRASIL. **Lei Federal nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>> Acesso em 26 ago. 2019.

BRASIL. CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). **Edital nº 06/2018 Programa de Residência Pedagógica**. Disponível em <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-6-2018-Residencia-pedagogica.pdf>>; Acesso em 20 ago. 2019.

BRASIL. CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). **Edital nº 06/2018 Programa de Residência Pedagógica Retificado**. 2018b Disponível em <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/27032018-Edital-6-Residencia-Pedagogica-Alteracao-II.pdf>> Acesso em 24 ago. 2019.

BRASIL. CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). **Portaria GAB nº 45**, de 12 de março de 2018. 2018c. Disponível em <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/16032018_Portaria_45_Regulamento_PIBID_e_Residencia_Pedagogica_SITE.pdf>; Acesso em 20 ago. 2019.

BRASIL. CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). Edital Capes nº 6/2018 - **Declaração inciso II, item 8.5**, de 13 abr 2018d. Disponível em <<https://www.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>> Acesso em 27 jan. 2020.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (**BNCC**). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018e. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf> Acesso em 12 jun. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em <<https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Resolucao-CNE-CEB-002-2019-12-20.pdf>> Acesso em 27 jan. 2020.

CANÁRIO, Rui. **A escola tem futuro?** Das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2009.

CAVALCANTI, Paula Arcoverde. Sistematizando e comparando os enfoques de Avaliação e de Análise de Políticas Públicas: uma contribuição para a área educacional. 289 f. **Tese (Doutorado)** – Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Programa de Pós-Graduação em Educação, 2007. Disponível em <http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/252127/1/Cavalcanti_PaulaArcoverde_D.pdf> Acesso em 25 jul. 2020.

CELLARD, André. A análise documental. In: **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 295-316.

CRESWELL, John W. **Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 48-75.

DARDOT, Pierre. LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DERMATINI, Zeila de Brito Fabri. ANTUNES, Fátima Ferreira. Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina. **Cad. Pesq.**, São Paulo, n. 86, p. 5-14, ago. 1993. Disponível em <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/934>> Acesso em 26 jul. 2020.

DUBET, Francois. **?Por qué preferimos la desigualdad?** (aunque digamos lo contrario). Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2016.

DUFFY, Brendan. Análise de evidências documentais. In: BELL, Judith. **Projeto de pesquisa: Guia para Pesquisadores Iniciantes em Educação, Saúde e Ciências Sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 107-148.

DURLI, Zenilde. O processo de construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia: concepções em disputa. **Tese (Doutorado)** – Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2007.

Disponível em

<<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/89732/247336.pdf?sequence>> Acesso em 26 ago. 2019.

DUTRA, Edna Falcão. Possibilidades para articulação entre teoria e prática em cursos de Licenciaturas. 2010. 354 f. **Dissertação (mestrado em Educação)**. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2010. Disponível em <<https://repositorio.ufsm.br/handle/1/6925>> Acesso em 27 ago. 2019.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. 2. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

FRANCO, Alexandre de Paula. Formação dos Gestores Escolares: dos encontros e desencontros nos cursos de Pedagogia. *In*: SILVESTRE, Magali Aparecida. PINTO, Umberto de Andrade (orgs). **Curso de Pedagogia: avanços e limites após as Diretrizes Curriculares Nacionais**. São Paulo: Cortez, 2017. p. 101-126

FRANCO, Maria Amélia Santoro Franco. LIBÂNEO, José Carlos. PIMENTA, Selma Garrido. As dimensões constitutivas da Pedagogia como campo de conhecimento. **Revista Educação em Foco**, ano 14, n. 17, julho/2011, p. 55-78. Disponível em <<http://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/103/138>> Acesso em 26 ago. 2019

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 56. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GATTI, Bernadete Angelina. BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernadete 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.

GEERTZ, Clifford. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura. *In*: GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. 13ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008. p. 3-24

GHEDIN, Evandro. FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de Método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez Editora, 2008, p.103-126

GIGLIO et al. Residência Pedagógica: diálogo permanente entre a formação inicial e a formação contínua de professores e pedagogos. In: GOMES, Marineide de Oliveira. (Org.). **Estágios na formação de professores**: possibilidades formativas entre ensino, pesquisa e extensão. São Paulo: Edições Loyola, 2011. p. 15-46

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

GIMENES, Camila Itikawa. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e a formação de professores de Ciências Naturais: possibilidade para a práxis na formação inicial? 2016. 247 f. **Tese (Doutorado)** – Universidade de São Paulo.

Disponível em <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-22122016-110603/publico/CAMILA_ITIKAWA_GIMENES.pdf> Acesso em 20 out. 2020.

GONDIM, Linda M. P. LIMA, Jacob Carlos. **A pesquisa como artesanato intelectual**: considerações sobre método e bom senso. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

GOMES, Marineide de Oliveira. Universidade e Escola de Educação Infantil: identidades e formação contextualizada. In: REIS, Magali. XAVIER, Maria do Carmo. SANTOS, Lorene. (orgs.) **Crianças e Infâncias**: educação, conhecimento, cultura e sociedade. São Paulo: Annablume, 2012, p.151-164.

GOMES, Marineide de Oliveira. Residência Pedagógica. In: SILVA JR, Celestino Alves da. **Por uma revolução no campo da formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2015, p. 203-217.

GOMES, Marineide de Oliveira. Políticas Públicas da Educação e Formação de Professores: apontamentos para uma agenda de pesquisa. In: MOURA, João Benvindo de; FERRO, Maria da Glória Duarte; VIANA, Bartira Araújo da Silva (orgs.) **Professores em formação**: saberes e práticas – interdisciplinaridade em foco. Teresina: EDUFPI, 2019, Vol. 4. p. 123-145

GOMES, Marineide de Oliveira. PIMENTA, Selma Garrido. Unidade Teoria e Prática e Estágios Supervisionados na formação de professores polivalentes: indícios de inovação em cursos de Pedagogia no Estado de São Paulo. In: PEDROSO, Cristina Cinto Araújo et al. (Org.). **Cursos de Pedagogia**: inovações na formação de professores polivalentes. São Paulo: Cortez, 2019. p. 61-111.

GONÇALVES, Luiz Carlos. PIMENTA, Selma Garrido. **Revendo o ensino de 2º Grau**: propondo a Formação de Professores. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1992.

GUEDES, Luísa Azevedo. O Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II: Escritas de formação na área dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. **Tese (Doutorado)**. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2018. p. 162. Disponível em <<https://ppge.educacao.ufrj.br/teses2018/tLuizaGuedes.pdf>> Acesso em 26 ago. 2019.

HARGREAVES, Andy. Colaboración y colegialidade artificial ¿Copa reconfortante o cáliz envenenado? In: HARGREAVES, Andy. **Profesorado, cultura y postmodernidad** (Cambian los tempos, cambia el profesorado). 3. ed, Morata: 1999, p. 210-234.

INEP. **Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2017**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019. 112 p. Disponível em <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2017.pdf> Acesso em 20 jun 2020.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

KULCSAR, Rosa. O estágio supervisionado como atividade integradora. In: PICONEZ, Stela C. Bertholo. **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. 24ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012. p. 57-68.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público**. Londrina: Ed. Planta, 2004.

LIBÂNIO, José Carlos. PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, Dezembro/1999. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a13v2068.pdf>> Acesso em 26 ago. 2019.

LIBÂNIO, José Carlos. PIMENTA, Selma Garrido. Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org) **Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 15-62

LIBÂNIO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 153-176. 2001. Editora da UFPR. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/er/n17/n17a12.pdf>> Acesso em 26 ago 2019.

LIRA, Alexandre Tavares do Nascimento. As bases da Reforma Universitária da ditadura militar no Brasil. **Anais do XV Encontro Regional de História da Anpuh-Rio**. 2012. Disponível em <http://www.encontro2012.rj.anpuh.org/resources/anais/15/1338430408_ARQUIV_O_AsbasesdaReformaUniversitariadaditaduramilitarnoBrasil.pdf> Acesso em 15 ago. 2019.

LÜDKE, Menga. ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em <<https://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>> Acesso em 20 mai. 2020.

MAINARDES, Jefferson. e MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. In: **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, voll. 30, no.106, p.303-318, jan-abril, 2009. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a15.pdf>> Acesso em 10 jul. 2019.

MAINARDES, Jefferson. FERREIRA, Márcia dos Santos. TELLO, César. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson. **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

MARQUES, Amanda Cristina Teagno Lopes. Didática e estágio na licenciatura: por que pensar o ensino com(o) pesquisa? In: AROEIRA, Kalline Pereira. PIMENTA, Selma Garrido. (Org). **Didática e Estágio**. Curitiba: Appris, 2018, p. 103-127

MEIRIEU, Philippe. **Cartas a um jovem professor**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MÉSZÁROS, István. **A Educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MORAES, Cloves Santos de. LIMA, Cícera Janaína Rodrigues. MAGALHÃES, Célia de Jesus Silva. A formação inicial dos professores, a pedagogia e a didática em uma perspectiva dialógica. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, v. 21, n. 2, p. 563-574, maio-ago/2017. Disponível em <<https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/viewFile/9740/6661>> Acesso em 26 ago. 2019.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. **As possibilidades da Política**. Ideias para a reforma democrática do Estado. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (coord.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias de sua vida. In: NÓVOA, António. **Vidas de Professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2002, p.7-30.

NÓVOA, António. GANDIN, Luís Armando. ICLE, Gilberto. FARENZENA, Nalú. RICKES, Simone Moschen. Pesquisa em Educação como Processo Dinâmico, Aberto e Imaginativo: uma entrevista com António Nóvoa. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 533-543, maio/ago. 2011. Disponível em <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/21170/12923>> Acesso em 27 jun. 2020.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017. Disponível em

< <http://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1106.pdf>> Acesso em 26 ago. 2019.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. DUARTE, Adriana. Política educacional como política social: uma nova regulação da pobreza. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 279-301, jul./dez. 2005.
Disponível em <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9755>>
Acesso em 26 jul. 2020.

PEDROSO, Cristina Cinto Araújo. DOMINGUES, Isaneide. FUSARI, José Cerchi. GOMES, Marineide de Oliveira. PIMENTA, Selma Garrido. PINTO, Umberto de Andrade. BELLETATI, Valéria Cordeiro Fernandes. (Orgs). Apresentação In: PEDROSO, Cristina Cinto Araújo et al. **Cursos de Pedagogia: inovações na formação de professores polivalentes**. São Paulo: Cortez, 2019, p. 17-23.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999. p. 15-33.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 11. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido *et al.* Os cursos de Licenciatura em Pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. In: SILVESTRE, Magali Aparecida. PINTO, Umberto de Andrade. (Orgs) **Curso de Pedagogia: avanços e limites após as Diretrizes Curriculares Nacionais**. São Paulo: Cortez, 2017. p. 23-48.

PIMENTA, Selma Garrido. FUSARI, José Cerchi. PEDROSO, Cristina Cinto Araujo. PINTO, Umberto de Andrade. Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 15-30, jan./mar. 2017. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v43n1/1517-9702-ep-43-1-0015.pdf>> Acesso em 26 ago. 2019

PIMENTA, Selma Garrido. LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido. LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poíesis** - Volume 3, Números 3 e 4, pp.5-24, 2005/2006. Disponível em < <https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/10542>>
Acesso em 27 ago. 2019.

PIMENTA, Selma Garrido. LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágios supervisionados e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: duas faces da mesma moeda? **Revista Brasileira de Educação** v. 24 2019. Disponível em

<<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v24/1809-449X-rbedu-24-e240001.pdf>> Acesso em 26 ago. 2019.

PIRES, Ana Paula Reis Felix. Desenvolvimento Profissional de Docentes participantes do Programa de Residência Pedagógica da UNIFESP. **Dissertação (Mestrado)**. Universidade Federal de São Paulo, 2017. 117p. Disponível M<http://repositorio.unifesp.br/handle/11600/50242>> Acesso em 26 ago. 2019

PISANESCHI, Lucilene Schunck Costa. O Instituto Superior de Educação no contexto de produção dos ambientes institucionais de formação de professores das séries iniciais: uma abordagem histórica. **Dissertação (Mestrado)**. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2008. 254 p. Disponível em <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-08122009-135508/pt-br.php>> Acesso em 26 ago. 2019.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação** v. 12 n. 34 jan./abr. 2007. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a08v1234.pdf>> Acesso em 26 ago. 2019.

SANTOS, Irene da Silva Fonseca dos. PRESTES, Reulcinéia Isabel. VALE, Antônio Marques do. Brasil, 1930 - 1961: Escola Nova, LDB e disputa entre escola pública e escola privada. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.22, p.131 –149, jun. 2006. Disponível em <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22/art10_22.pdf> Acesso em 26 ago. 2019.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto n. 27**, de 12 de março de 1890. Reforma a Escola Normal e converte em Escolas Modelos as Escolas anexas. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1890/decreto-27-12.03.1890.html>> Acesso em 12 ago. 2019.

SÃO PAULO. (Estado) Secretaria de Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **O Projeto CEFAM: avaliação do percurso**. São Paulo: SE/CENP, 1992. Disponível em <http://memoria.cenpec.org.br/uploads/F268_043-05-00001%20projeto%20cefam%20avalia%E7%E3o%20de%20percurso.pdf> Acesso em 10 nov 2019.

SARAVIA, Enrique. Introdução à teoria da Política Pública. In: SARAVIA, Enrique e FERRAREZI, Elisabete (Orgs.). **Políticas Públicas**. Coletânea – Volume 1. Brasília: ENAP, 2006, p.21-42. Disponível em <https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/2915/1/160425_coletanea_pp_v2.pdf> Acesso em 10 jul. 2019.

SAVIANI, Demerval. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. **Revista Educação UFSM**, v. 30, n. 02, p. 11-26, 2005. Disponível em <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3735/2139>> Acesso em 26 ago. 2019.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SCHEIBE, Leda. Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia: trajetória longa e inconclusa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, jan./abr. 2007. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n130/04.pdf>> Acesso em 26 ago. 2019.

SCHEIBE, Leda. Formação de professores no Brasil. A herança histórica. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 41-53, jan./dez. 2008. Disponível em <https://www.cnte.org.br/images/stories/2012/revista_retratosdaescola_02_03_2008_formacao_professores.pdf> Acesso em 26 ago. 2019.

SILVA, Carmem Sílvia Bissoli da. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade**. São Paulo: Autores Associados, 1999.

SILVA JUNIOR, Celestino Alves da. Construção de um espaço público de formação. *In: Por uma revolução no campo da formação de professores*. São Paulo: Editora Unesp, 2015. p. 133-148

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2006, p. 20-45.

SOUSA-SANTOS, Boaventura. Construção de diálogos entre saberes a partir das epistemologias do Sul. *In: SOUSA-SANTOS, Boaventura. Na oficina do sociólogo artesão: aulas – 2011-2016*. São Paulo: Cortez, 2018, p. 55-98.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Mai/Jun/Jul/Ago nº 14, 2000, p. 61-88. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a05>> Acesso em 26 ago. 2019.

UNIFESP. Campus Guarulhos. **Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia**. Pró Reitoria de Graduação. EFLCH – Escola de Filosofia e Ciências Humanas. Guarulhos, 2020. Disponível em <https://www.unifesp.br/campus/gua/images/Apoio_Pedagogico/Projetos_Pedagogicos/2020_PPC_PEDAGOGIA_2020_vfinal_atualizado.pdf> Acesso em 30 set. 2020.

YIN, Rober K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016.

ZEICHNER, Kenneth M. DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social. **Cadernos De Pesquisa**, v. 35, n.125, p. 63-80, maio/ago, 2005. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n125/a0535125.pdf>> Acesso em 26 ago. 2019.

ANEXOS

ANEXO I – EDITAL CAPES Nº 06/2018 RETIFICADO E SUAS ALTERAÇÕES

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

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

2. DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

2.1 O Programa de Residência Pedagógica visa:

- I. Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias;
- II. Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica;
- III. Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores.
- IV. Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

2.2 Das definições

2.2.1 A 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.

2.2.1.1 A 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> 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.

10.2 O processo de seleção consiste em verificar:

I. Se a IES atende aos requisitos de participação no edital;

II. A avaliação da IES quanto: à institucionalização da formação de professores e da articulação da IES com as redes de ensino, ao esforço de inclusão de maior número de licenciandos no Programa de Residência e de expansão territorial dos subprojetos, à experiência e qualificação da equipe docente da IES na formação de professores e à

participação em programas do MEC de inovação e modernização das licenciaturas, desenvolvidos em articulação com as redes de ensino, e

III.A aderência do Projeto Institucional aos objetivos do presente

edital. 10.3O processo de seleção ocorrerá em três etapas.

10.3.1 A primeira etapa verifica se os requisitos da IES e do curso foram atendidos conforme especificado no item 4 do edital;

10.3.2 A segunda etapa corresponde à classificação e habilitação das IES e consiste em:

I. Realizar a classificação geral das IES em ordem decrescente dos pontos obtidos no barema do Anexo I;

a) No caso de empate entre IES, será utilizada, nessa ordem de prioridade, a nota obtida nos indicadores 1, 2, 3, 4 e 5 do barema apresentado no Anexo I.

II. Habilitar as 350 primeiras IES da classificação geral;

III. Reclassificar as 350 IES habilitadas por região/UF obedecendo o *ranking* da classificação geral;

IV. Após a reclassificação estabelecida no inciso III, sendo verificadas as seguintes situações:

a) Para UF sem nenhuma IES habilitada dentre as 350, buscar-se-á no *ranking* da classificação geral até 3 instituições, que será o limite total de IES para a Unidade Federativa nessa situação. Para estes casos, aplicar-se-á o disposto no inciso V;

b) Para UF com número de IES habilitada igual ou superior a 1 e inferior a 3, serão adotados os seguintes procedimentos:

i. Todas as IES habilitadas receberão a integralidade das cotas solicitadas, desde que o somatório dessas cotas não ultrapasse o quantitativo de bolsas destinadas à UF. Se ultrapassar, aplicar-se-á o disposto na letra “b” do inciso V.

ii. Atendidas as IES habilitadas e havendo 24 ou mais cotas remanescentes, essas serão distribuídas entre as instituições não habilitadas da UF, que forem identificadas no *ranking* geral de classificação para compor o limite total de até 3 IES da Unidade Federativa. Para número de cotas remanescentes inferior a 24, aplicar-se-á o disposto nos itens i e ii da letra “c” do inciso V.

V. A distribuição das cotas de bolsa na modalidade de residência para cada IES será realizada observando-se as seguintes situações:

a) As IES que solicitarem entre 24 e 30 cotas de bolsas terão garantida a concessão de 24 cotas de bolsa na modalidade residente e não participarão da distribuição especificada no *caput* do inciso;

b) Quando o total de cotas solicitado pelas IES da UF for superior à cota disponibilizada para a Unidade Federativa, aplicar-se-á a seguinte fórmula:

$$Cotas da IES = \frac{(Cotas Solicitadas pela IES)}{(\sum Cotas Solicitadas na UF - (24 * N))} * (Cotas da UF - (24 * N))$$

Onde:

- Cotas da IES – total de cotas de bolsa na modalidade de residente autorizadas para a IES;
- Cotas solicitadas pela IES – cotas de bolsa na modalidade de residente solicitadas pela IES;
- Cotas solicitadas na UF – cotas de bolsa na modalidade de residente solicitada por todas as -IES da UF;
- Cota da UF – Total de cotas disponibilizadas para a UF conforme anexo II;
- N- Total de IES habilitadas na UF que solicitaram entre 24 e 30 cotas de bolsas residentes.

i. Quando o resultado da fórmula não for um número inteiro, este será arredondado para baixo e as cotas remanescentes serão concedidas à IES melhor classificada na UF que sofreu redução de cota solicitada.

c) Quando o número de cotas de bolsa solicitado pelas IES da Unidade Federativa for inferior ao número de cotas para ela disponibilizado, apurar-se-á o número de cotas remanescentes e far-se-á a redistribuição da seguinte forma:

i. Concessão das cotas para a IES melhor classificada no *ranking* da região que não tenha tido atendimento integral de sua solicitação;

ii. Atendidas todas as IES da região e ainda havendo cotas remanescentes, estas serão concedidas à instituição melhor classificada no ranking geral, cuja solicitação de cotas não tenha sido atendida integralmente.

10.3.2.1 Somente as IES habilitadas na segunda etapa poderão enviar projeto institucional de residência pedagógica, nos termos do item 9, à Capes.

10.3.3 A terceira etapa, corresponde:

I. À análise do Projeto Institucional quanto à sua aderência às orientações contidas no presente edital e nos referenciais elencados no anexo III;

II. À análise de cada subprojeto quanto à aderência ao Projeto Institucional e às orientações contidas no presente edital e nos referenciais elencados no anexo III;

10.4 Após o processo de análise da terceira etapa, o Projeto Institucional ou o subprojeto que tiver recomendação de ajustes e não atender à solicitação da Capes será desclassificado.

11. DIVULGAÇÃO DE RESULTADOS

11.1 O resultado será submetido à homologação da Presidência da Capes e divulgado na sua página eletrônica.

12. DO PRAZO DE RECURSO

12.1 A partir da data de divulgação, a IES terá o prazo 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

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.

1.0 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.

2.0 Projeto Institucional de Residência Pedagógica

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

- a) 2 meses para o curso de formação de preceptores e preparação dos alunos para o início das atividades da residência pedagógica;
- b) 4 meses de orientação conjunta (docente orientador/preceptor) com ambientação do residente na escola e elaboração do Plano de Atividade do residente, devendo o residente cumprir o mínimo de 60 horas na escola-campo;

c) 10 meses para a realização de 320 horas de imersão na escola, sendo no mínimo 100 horas destinadas à regência de classe, que incluirá o planejamento e execução de pelo menos uma intervenção pedagógica específica, da gestão da sala de aula, planejamento e execução de atividades, planos de aulas, sequências didáticas, projetos de ensino e atividades de avaliação da aprendizagem dos alunos; e

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

2.1.1 Com a finalidade de orientar a elaboração do cronograma institucional do Projeto Institucional de Residência Pedagógica, apresenta-se a seguir uma sugestão de calendário.

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	

3. A residência pedagógica

3.1 A residência pedagógica consiste na imersão planejada e sistemática do aluno de licenciatura em ambiente escolar visando à vivência e experimentação de situações concretas do cotidiano escolar e da sala de aula que depois servirão de objeto de reflexão sobre a articulação entre teoria e prática. Durante e após a imersão o residente deve ser estimulado a refletir e avaliar sobre sua prática e relação com a profissionalização do docente escolar, para registro em relatório e contribuir para a avaliação de socialização de sua experiência como residente. Esse material deverá ser utilizado pela IES para inovar o estágio curricular de seus cursos de licenciatura.

3.1.1 A residência pedagógica não deve ser confundida com a Prática como Componente Curricular (PCC), todavia sua articulação com esse componente é essencial para formação do licenciando e deve ser demonstrada no Projeto Institucional de Residência Pedagógica.

3.1.2 São características essenciais da residência pedagógica:

- a) Possuir carga horária de 440 horas implementada durante o ano letivo escolar;
- b) Ser realizada preferencialmente numa mesma escola e em dias consecutivos, acompanhada por um mesmo professor da escola, denominado preceptor, com formação e experiência na etapa ou componente curricular da habilitação do residente. Ser orientada por um docente da IES, denominado docente orientador, que atua no curso de licenciatura no qual o residente está matriculado.
- c) Conduzir o residente a buscar o conhecimento do contexto e cultura da escola, das inter-relações

do espaço social escolar, o que compreende conhecer os alunos e relações entre eles, bem como suas condições familiares e outros aspectos considerados relevantes;

d) Experimentar técnicas de ensino, didáticas e metodologias com observação do trabalho em sala de aula do professor preceptor;

e) Oportunizar que o discente vivencie e pratique a regência de classe, com intervenção pedagógica planejada conjuntamente pelo docente orientador do curso de formação, pelo preceptor da escola e outros participantes da escola que se considere importante, além da gestão do cotidiano da sala de aula, planejamento e execução de atividades, planos de aula, sequências didáticas, projetos de ensino e atividades de avaliação da aprendizagem dos alunos;

f) Compreender os processos de gestão do sistema de ensino, da escola e da sala de aula.

g) Realizar encontros presenciais entre o grupo de residentes e os docentes preceptores do curso, para o desenvolvimento de atividades que decorram das demandas da residência e que voltam ao âmbito acadêmico para análise na perspectiva das disciplinas do curso de formação;

h) Orientar e manter grupos de residentes para compartilhar experiências com discentes não residentes, visando criar uma rede de aprendizagem colaborativa nos cursos de licenciatura da IES.

3.1.3 Para a organização didática e pedagógica da residência, deverá ser apresentado no projeto:

a) Como a residência pedagógica se articula com as diferentes disciplinas da estrutura curricular dos cursos de licenciatura;

b) As competências e habilidades que serão requeridas do residente e avaliadas após a conclusão da residência;

c) A forma de registro das atividades e metodologia de acompanhamento e avaliação do Plano de Atividades, que cada residente deverá elaborar;

d) O escopo de avaliação do programa como um todo.

3.1.4 Abordagens e ações obrigatórias:

a) A apropriação analítica e crítica da BNCC nos seus princípios e fundamentos;

b) No escopo da BNCC o projeto deverá priorizar o domínio do conhecimento pedagógico do conteúdo curricular ou o conhecimento das ações pedagógicas que permitem transformar os objetos de estudo em objetos de ensino e aprendizagem;

c) Atividades que envolvam as competências, os conteúdos das áreas e dos componentes, unidades temáticas e objetos de estudo previstos na BNCC, criando e executando sequências didáticas, planos de aula, avaliações e outras ações pedagógicas de ensino e aprendizagem;

d) A regência da sala de aula deverá ser acompanhada pelo preceptor utilizando a observação e registro de resultados, acontecimentos, comportamentos, entre outros fatos, para posterior discussão, análise e compreensão dos aspectos formativos em conjunto com o residente e seu docente orientador;

e) A elaboração de relatórios, instrumentos de pesquisa, roteiros e outras atividades oriundas da experiência do residente;

f) A participação na avaliação de todos os envolvidos – o próprio residente, o docente orientador da IES e o preceptor;

g) Incluir no projeto institucional atividades que propiciem melhorias à escola-campo, as quais deverão ser indicadas como contrapartida da IES as redes de ensino

PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica EDITAL Nº 6/2018 - ALTERAÇÃO III

PROCESSO Nº 23038.001459/2018-36

O PRESIDENTE DA 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, no uso de suas atribuições, torna pública as alterações do **item 7** do Edital 06/2018, no âmbito do Programa Residência Pedagógica, publicado no Diário Oficial da União do dia 1º de março de 2018 – seção 3, pág. 23.

1. Alteração no item 7 referente ao 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 26/04/2018
Inserção do currículo do coordenador institucional e docentes orientadores na Plataforma Freire	07/03/2018 a 27/04/2018 (antes do cadastramento da proposta, conforme item 8.7)
Cadastramento da proposta no SiCapes	04/04/2018 até as 18h do dia 30/04/2018 (horário oficial de Brasília)
Divulgação do resultado preliminar da primeira e segunda etapas de seleção	15/05/2018
Prazo recursal	16/05/2018 a 25/05/2018
Resultado final da primeira e segunda etapas de seleção	29/05/2018
Manifestação de interesse por parte das redes de ensino em participar do Programa de Residência Pedagógica	15/05/2018 até as 18h do dia 11/06/2018 (horário oficial de Brasília)
Publicação das escolas que manifestaram interesse	12/06/2018
Terceira etapa de seleção: Envio do Projeto Institucional de Residência Pedagógica pelas IES	13/06/2018 até as 18h do dia 13/07/2018 (horário oficial de Brasília)
Resultado da análise do Projeto Institucional	30/07/2018
Início do projeto	A partir de 01/08/2018

ABILIO A. BAETA NEVES
Presidente

PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

**CHAMADA PÚBLICA PARA APRESENTAÇÃO DE PROPOSTAS NO ÂMBITO DO PROGRAMA DE
RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA
EDITAL Nº 6/2018 - ALTERAÇÃO IV**

PROCESSO Nº 23038.001459/2018-36

**O PRESIDENTE DA 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, no uso de suas atribuições, torna pública as alterações da **pontuação do item "b" do indicador 1 do Anexo I** do Edital 06/2018, no âmbito do Programa Residência Pedagógica, publicado no Diário Oficial da União do dia 1º de março de 2018 – seção 3, pág. 23.

1. Alteração da pontuação do item "b" do indicador 1 do Anexo I-Barema:

Indicador 1: esforço institucional para inclusão de maior número de licenciandos no Programa de Residência Pedagógica

ITEM AVALIADO	PONTUAÇÃO	FORMA DE AFERIR
<ul style="list-style-type: none"> • • <p>a) Participação de docente orientador sem bolsa</p> $\text{Contrap. doc.} = \frac{\text{N}^\circ \text{ de doc. sem bolsa}}{\text{N}^\circ \text{ de doc. com bolsa}} \times 100(\%)$	<p>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</p>	Dados informados na Proposta Institucional
<p>b) Vagas para residente sem bolsa</p> $\text{Contrap. resid.} = \frac{\text{N}^\circ \text{ de resid. sem bolsa}}{\text{N}^\circ \text{ de resid. com bolsa}} \times 100(\%)$ <ul style="list-style-type: none"> • 	<p>0% = 0 pontos > 0% e < 5%= 30 pontos ≥ 5% e < 10%= 60 pontos ≥ 10% e < 15%= 90 pontos ≥ 15% e < 20%= 120 pontos ≥ 20 = 150 pontos</p>	
PONTUAÇÃO MÁXIMA DO INDICADOR	200	

ABILIO A. BAETA NEVES
Presidente

ANEXO II – PORTARIA GAB Nº 38/2018

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR

PORTARIA GAB Nº 38, DE 28 DE FEVEREIRO DE 2018

Institui o Programa
de Residência
Pedagógica

O PRESIDENTE DA COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR - CAPES, no uso das atribuições que lhe são conferidas pelo Estatuto aprovado pelo Decreto nº 8.977, de 30 de janeiro de 2017, e

Considerando a finalidade da Capes de induzir, fomentar e acompanhar a formação inicial e continuada de profissionais de magistério e os programas de estudos e pesquisas em educação;

Considerando a importância da formação inicial de professores da educação básica para o desenvolvimento humano e sustentável do País;

Considerando a Política Nacional de Formação de Professores;

Considerando os autos do processo nº 23038.001459/2018-36;

Resolve:

Art.1º Instituir o Programa de Residência Pedagógica com a finalidade de apoiar Instituições de Ensino Superior (IES) na implementação de projetos inovadores que estimulem a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica.

Parágrafo único. O público-alvo do Programa são os alunos dos cursos de licenciatura ofertados na modalidade presencial ou no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), por Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e privadas sem fins lucrativos.

Art. 2º São objetivos do Programa de Residência Pedagógica:

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

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

III. Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e aquelas que receberão os egressos das licenciaturas, além de estimular o protagonismo das redes de ensino na formação de professores; e

IV. Promover a adequação dos currículos e das propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Art. 3º As IES serão selecionadas por meio de edital público nacional.

Art. 4º A IES selecionada no âmbito do Programa 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.

Art. 5º Os projetos de Residência Pedagógica das IES selecionadas serão acompanhados e avaliados pela Capes, inclusive com visitas in loco.

Art. 6º Eventuais situações ou procedimentos operacionais não detalhados nesta Portaria serão tratados no respectivo instrumento de seleção e nas regulamentações da Capes.

Art. 7º As despesas do Programa correrão à conta das dotações anualmente consignadas no orçamento da Capes pela Lei Orçamentária Anual – LOA, devendo o Poder Executivo compatibilizar a quantidade de beneficiários com os limites estipulados na forma da legislação orçamentária e financeira.

Art. 8º Esta Portaria entra em vigor na data da sua publicação.

ABILIO A. BAETA NEVES

Presidente

ANEXO III – PORTARIA GAB Nº 175/2018 (ALTERAÇÃO PORTARIA GAB Nº 45/2018)

PORTARIA CAPES Nº 175 DE 7 DE AGOSTO DE 2018

Altera o Anexo I da Portaria nº 45, de 12 de março de 2018, que regulamenta a concessão de bolsas e o regime de colaboração no Programa de Residência Pedagógica e no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid).

O PRESIDENTE DA COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR - CAPES, no uso das atribuições conferidas pelo art. 26 do Decreto nº 8.977, de 30 de janeiro de 2017, considerando que o aperfeiçoamento da gestão e da aplicação dos recursos e das bolsas concedidos no âmbito dos projetos e programas de formação de professores é uma estratégia para a efetividade do processo de indução e fomento à valorização e à qualificação da formação inicial de professores para educação básica, resolve:

Art. 1º Alterar o regulamento de que trata a Portaria Capes nº 45, de 12 de março de 2018, que passa a vigorar com as modificações contidas no Anexo I deste instrumento.

Art. 2º Essa Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

ABILIO A. BAETA NEVES

Presidente

ANEXO I

REGULAMENTO DA CONCESSÃO DE BOLSA E DO REGIME DE COLABORAÇÃO NO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E NO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

CAPÍTULO I

DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

Art. 1º O presente instrumento dispõe sobre a concessão de bolsas e o regime de colaboração no âmbito do Programa de Residência Pedagógica e do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid).

Art. 2º O Programa de Residência Pedagógica e o Pibid serão desenvolvidos em regime de regime de colaboração entre o Governo Federal, por meio da Capes; os estados, o Distrito federal e os municípios.

§ 1º O regime de colaboração será 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).

§ 2º A participação dos estados, do Distrito Federal, dos municípios e das instituições federais de ensino que ofertam educação básica será efetivada por meio de Termo de Adesão, firmado por suas secretarias de educação ou órgão equivalente.

§ 3º A participação das unidades escolares que aderirem ao ACT deverá ser precedida de Termo de Aceite pelas secretarias de educação à qual estiverem vinculados e, de Termo de Participação firmado pelos dirigentes dessas unidades.

CAPÍTULO II

DAS BOLSAS

Seção I

Das modalidades de bolsa

Art. 3º As modalidades de bolsa de que tratam os arts 4º e 5º serão concedidas aos participantes dos projetos institucionais selecionados nos editais dos Programas.

§1º O quantitativo máximo de cotas de bolsa será definido no edital ou normativos específicos, de acordo com a disponibilidade orçamentária de cada Programa.

§ 2º A Capes informará por meio de ofício o prazo máximo para início das atividades do projeto institucional. O descumprimento do prazo enseja o cancelamento parcial ou integral do projeto.

§ 3º Os projetos institucionais serão compostos por subprojetos, que deverão conter núcleos com mínimo de 24 licenciandos bolsistas.

§ 4º Durante execução do Projeto, os núcleos que, por qualquer motivo, apresentarem número de licenciando menor que 24, deverão informar à Capes, para avaliação sobre a continuidade do apoio.

Art. 4º São modalidades de bolsa do Programa de Residência pedagógica:

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.

Art. 5º São modalidades de bolsa do Pibid:

I - Iniciação à docência: para discentes que estejam cursando a primeira metade do curso de licenciatura;

II - Coordenador institucional: para docente da IES responsável pelo projeto institucional de iniciação à docência;

III - Coordenador de área: para docente da IES responsável por orientar o discente e coordenador o núcleo de iniciação à docência;

IV - Supervisão: para professor da educação básica responsável por acompanhar o discente na escola.

Parágrafo único - Às modalidades de bolsas de que trata os arts 4º e 5º aplicam-se os seguintes valores:

I - Residente e iniciação à docência: R\$400,00 (quatrocentos reais);

II - Coordenador institucional: R\$1.500,00 (um mil e quinhentos reais);

III - Docente orientador e coordenação de área: R\$1.400,00 (um mil e quatrocentos reais);

IV - Preceptor e supervisor: R\$765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais).

Seção II

Da seleção de bolsistas

Art. 6º As bolsas nas modalidades de supervisor, preceptor, iniciação à docência e residente serão concedidas por meio de chamada pública realizada pela IES, observando os requisitos deste regulamento e as orientações contidas nos editais e normativos específicos dos programas.

§ 1º Poderão participar da seleção estabelecida no *caput* os professores das escolas públicas eleitas pela IES, respeitado o disposto nos artigos 44 e 45.

§ 2º Nas IES privadas com fins lucrativos, as cotas de bolsa nas modalidades de iniciação à docência e residente deverão ser concedidas a discentes bolsistas do Programa Universidade para Todos (Prouni). Havendo cotas remanescentes, estas poderão ser utilizadas por discentes não integrantes do Prouni.

§ 3º A chamada pública da IES deverá conter: período de inscrição, critérios, procedimentos para interposição de recursos e prazo para publicação do resultado e homologação da seleção, entre outras normas julgadas pertinentes.

§ 4º A instituição deverá providenciar ampla divulgação da chamada pública, do seu resultado e homologação, inclusive em sua página eletrônica.

§ 5º Os editais de seleção e demais documentos exigidos pela Capes para cadastramento dos participantes deverão ser mantidos sob a guarda da IES, na forma da legislação pertinente.

Art. 7º As modalidades de coordenador institucional, coordenador de área e docente orientador terão seus beneficiários designados, observando os requisitos estabelecidos neste regulamento e demais orientações específicas contidas nos editais e normativos dos programas.

Art. 8º A Capes poderá solicitar os editais de seleção realizados pela IES a qualquer tempo, bem como demais documentos e informações sobre o projeto.

Seção III

Dos requisitos para a concessão das bolsas

Art. 9º São requisitos mínimos para o recebimento de bolsa de residente ou iniciação à docência:

I - Estar regularmente matriculado em curso de licenciatura da IES na área do subprojeto;

II - Ser aprovado em processo seletivo realizado pela IES;

III - Para o residente, ter cursado o mínimo de 50% do curso ou estar cursando a partir do 5º período e comprometer-se a realizar 440 horas de atividades na residência pedagógica, observando:

IV - Para o bolsista de iniciação à docência, estar regularmente matriculado na primeira metade do curso de licenciatura, conforme definido pela IES e possuir pelo menos 32 (trinta e duas) horas mensais para dedicação às atividades do Pibid;

V - Firmar termo de compromisso.

§ 1º O estudante de licenciatura que possuir vínculo empregatício ou estiver realizando estágio remunerado poderá ser bolsista dos programas de formação docente, desde que não seja na IES participante ou na escola onde desenvolverá as atividades do subprojeto.

§ 2º No caso de estudantes da Licenciatura em Educação do Campo e Licenciatura Intercultural Indígena, dadas as especificidades territoriais onde se localizam as escolas do campo, quilombolas e indígenas, admite-se o vínculo empregatício ou estágio remunerado com a escola na qual desenvolverá as atividades do subprojeto.

§ 3º A IES não poderá impor restrições a estudantes que possuem vínculo empregatício, exceto no caso previsto no §1º.

§ 4º Para efeito do inciso IV, as IES definirão os critérios para o enquadramento do discente como sendo da primeira metade do curso, respeitado o limite de integralização de até 60% da carga horária regimental do curso, quando da submissão do projeto institucional de iniciação à docência.

VI - A Capes poderá autorizar definições fora do limite de integralização de até 60% da carga horária regimental, após análise de justificativa fundamentada da IES em seu projeto institucional.

Art. 10 São requisitos mínimos para o 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, pertencer ao quadro permanente como docente e estar em efetivo exercício, ministrando disciplina em curso de licenciatura;

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 em 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 de livros com ISBN, ou capítulos de livros, 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, em IES que se utilize de nomenclatura distinta;

VIII - Firmar termo de compromisso.

Art. 11 São requisitos mínimos para o recebimento de bolsa de docente orientador ou coordenador de área:

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 subprojetos das Licenciaturas Intercultural Indígena e em Educação do Campo. Excetuam-se também a essa norma os coordenadores de área do Pibid dos subprojetos multidisciplinares;

III - Quando se tratar de IES pública, pertencer ao quadro permanente como docente e estar em efetivo exercício, ministrando disciplina em curso de licenciatura;

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 em 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 de livros com ISBN, ou capítulos de livros, 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, em IES que se utilize de nomenclatura distinta;

VIII - Firmar termo de compromisso.

Art. 12 Para efeito das experiências indicadas nas alíneas “a”, “b”, “c”, e “d” do inciso VI dos arts. 10 e 11, considerar-se-á o mínimo de um ano para cada critério, nos últimos 10 anos.

Art. 13 Considerar-se-á o mínimo de um ano para efeito de comprovação da experiência indicada na alínea “e” do inciso VI dos arts. 10 e 11.

Art. 14 São requisitos mínimos para o recebimento de bolsa de preceptor ou supervisor:

I - Ser aprovado no processo seletivo do programa realizado pela IES.

II - Possuir licenciatura que corresponda ao componente curricular ou ao curso do subprojeto, exceto para:

a) Subprojetos de Informática em que será admitido possuir licenciatura em área diversa,

b) Subprojetos em Educação do Campo e Intercultural Indígena em que será admitido possuir licenciatura em áreas afins do componente curricular ou dos cursos que compõem o subprojeto

III - Possuir experiência mínima de 2 (dois) anos no magistério na educação básica;

IV - Ser professor na escola-campo e estar atuando em componente curricular e 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

Art. 15 Todos os participantes do projeto, bolsistas ou não bolsistas, deverão 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 e do cumprimento do objeto pactuado entre as IES e Capes.

Art. 16 A IES, a seu critério, poderá estabelecer outros requisitos para a seleção, ressalvada a vedação expressa no § 2º. do art. 9º.

Seção IV

Das atribuições dos bolsistas

Art. 17 São atribuições do bolsista ou participante do projeto na modalidade de coordenador institucional:

I - Gestão administrativa do projeto institucional:

a) responder pela coordenação institucional do programa perante as secretarias de educação as escolas, a IES, e a Capes;

b) acompanhar as atividades previstas no projeto e seus subprojetos;

c) assessorar o colegiado de formação de professores para educação básica da IES, quando houver, na articulação com as redes públicas de educação para a participação das escolas;

d) informar e atualizar, nos sistemas correspondentes, informações relativas às escolas nas quais se desenvolverão as atividades do programa, assim como demais informações pertinentes ao acompanhamento do programa pela Capes;

e) Elaborar e encaminhar à Capes relatórios das atividades desenvolvidas no projeto, em atendimento ao estabelecido por esta portaria, após aprovação pelo colegiado de formação de professores para educação básica;

f) responsabilizar-se pelo acompanhamento e efetivação do cadastro dos bolsistas do programa que coordena, no sistema de bolsas, de acordo com as orientações da Capes;

g) examinar, em primeira instância, pleito dos participantes dos projetos;

h) deliberar, em primeira instância, quanto à suspensão ou cancelamento de bolsas, garantindo a ampla defesa dos bolsistas do projeto;

i) enviar à Capes documentos de acompanhamento das atividades dos beneficiários do programa sob sua orientação, sempre que forem solicitados;

j) manter-se atualizado em relação às normas e manuais estabelecidos pela Capes;

l) manter seus dados atualizados na Plataforma Freire;

m) comunicar imediatamente à Capes qualquer alteração ou descontinuidade do plano de trabalho/atividades do projeto institucional ou de seus subprojetos.

n) Verificar e solicitar aos bolsistas docentes orientadores e coordenadores de área, comprovação de que atendem aos requisitos estabelecidos nesta Portaria para o recebimento das bolsas nessas modalidades;

o) cadastrar no sistema de gestão de bolsas da Capes, mediante assinatura de Termo de Compromisso, os docentes orientadores e os coordenadores de área

p) homologar a folha de pagamento dos bolsistas de sua IES;

q) durante a execução do Projeto, informar imediatamente à Capes os núcleos que, por qualquer motivo, apresentarem número de licenciando menor que 24 (vinte e quatro);

r) Encaminhar à Capes, quando solicitado, documentação comprobatória de que atende aos requisitos estabelecidos nesta Portaria para a modalidade de bolsa de coordenador institucional.

II - Gestão didático-pedagógica:

a) realizar a coordenação institucional do projeto, de forma orgânica e interativa com os diferentes cursos de licenciatura e programas de formação da IES, observando especialmente:

1. No Programa de Residência Pedagógica – elaborar o projeto institucional e o plano de atividades dos alunos articulado com os normativos do estágio supervisionado da IES;

2. No Programa Pibid – elaborar o projeto institucional articulado com as práticas como componente curricular ou com as atividades teórico-práticas.

b) articular-se com os dirigentes das secretarias de ensino, diretores das escolas visando ao desenvolvimento integrada do projeto institucional;

c) realizar o acompanhamento técnico-pedagógico do projeto;

d) promover reuniões e encontros periódicos com as equipes do projeto, garantindo a participação de membros de outros programas de formação, dos dirigentes das redes de ensino e das escolas, bem como de outros professores da unidade escolar, quando couber;

e) participar das atividades de acompanhamento e avaliação dos programas definidas pela Capes ou pela IES, colaborando com o aperfeiçoamento do Programa e da política de formação de professores da educação básica;

f) participar da organização de seminários de formação de professores para a educação básica promovidos pela IES e/ou pela Capes.

Art. 18 São atribuições dos bolsistas ou dos participantes não bolsistas que atuarem no Programa de Residência Pedagógica nas seguintes funções:

I - Docente orientador:

a) apoiar a coordenação institucional, em parceria com os dirigentes das redes de ensino e com as escolas na organização e elaboração do projeto institucional, inclusive do curso de formação dos preceptores e ambientação do residente na escola;

b) elaborar, desenvolver e acompanhar as atividades de orientação e preceptoria do subprojeto, inclusive articulando-se com outros docentes orientadores da IES e/ou das disciplinas de estágio curricular supervisionado, visando estabelecer uma rede institucional colaborativa para aperfeiçoar a formação prática nas licenciaturas;

c) participar de seleção das escolas-campo, dos residentes e dos preceptores;

d) visitar a escola campo, visando conhecer o contexto e o ambiente escolar, bem como sua equipe de gestão e o corpo docente, onde o residente irá exercer a residência pedagógica;

e) orientar o residente, em conjunto com seu preceptor, na elaboração de seu Plano de atividades e na execução da prática pedagógica, zelando pelo cumprimento do Plano;

f) apresentar ao coordenador de projeto relatórios periódicos contendo descrição, análise e avaliação de atividades do subprojeto que coordena, zelando pelo seu cumprimento;

g) avaliar periodicamente o residente e emitir, em conjunto, com o preceptor, relatório de desempenho;

h) acompanhar e homologar a frequência e assiduidade do residente e da preceptoria, inclusive para efeito do pagamento da bolsa;

i) informar ao coordenador institucional toda e qualquer situação que implique cancelamento ou suspensão da bolsa do preceptor ou residente, quando houver;

j) participar das atividades de acompanhamento e avaliação dos programas definidas pela Capes ou pela IES, colaborando com o aperfeiçoamento das do Programa e da política de formação de professores da educação básica;

l) participar da organização de seminários de formação de professores para a educação básica promovidos pela IES e/ou pela Capes;

m) Verificar e solicitar aos bolsistas preceptor e residente comprovação de que atendem

aos requisitos estabelecidos nesta Portaria para o recebimento de bolsa nessa modalidade;

n). Cadastrar no sistema de gestão de bolsa, mediante assinatura de Termo de Compromisso, os bolsistas nas modalidades de preceptor e residente.

II - Preceptor:

- a) Participar do curso de formação de preceptores,
- b) auxiliar o docente orientador na orientação do residente quanto à elaboração do seu Plano de Atividade;
- c) acompanhar e orientar as atividades do residente na escola-campo, zelando pelo cumprimento do Plano de Atividade;
- d) controlar a frequência do residente;
- e) informar ao docente orientador qualquer ocorrência que implique o cancelamento ou suspensão da bolsa do residente, quando houver;
- f) avaliar periodicamente o residente e emitir relatório de desempenho;
- g) reunir-se periodicamente com os residentes e outros preceptores, para socializar conhecimentos e experiências;
- h) articular-se com a gestão da escola e outros docentes visando criar na escola-campo um grupo colaborativo de preceptoria e socialização de conhecimentos e experiências;
- i) participar das atividades de acompanhamento e avaliação dos programas definidas pela Capes ou pela IES, colaborando com o aperfeiçoamento do Programa e da política de formação de professores da educação básica;
- j) participar da organização de seminários de formação de professores para a educação básica promovidos pela IES e/ou pela Capes;

III - Residente:

- a) elaborar seu plano de atividades em conjunto com docente orientador e o preceptor;
- b) cumprir a carga horária mínima 440 (quatrocentos e quarenta) horas de residência estabelecido nesta Portaria;
- c) desenvolver as ações do plano de atividades com assiduidade e de forma acadêmica, profissional e ética;
- d) elaborar e entregar os relatórios previstos no prazo estabelecido no plano de atividade;
- e) participar das atividades de acompanhamento e avaliação do programa definidas pela Capes ou pela IES;
- f) comunicar qualquer irregularidade no andamento da residência ao seu docente orientador ou a coordenação institucional do Projeto na IES e à Capes.

§ 1º No Programa de Residência Pedagógica, a não conclusão do Plano de atividades pelo bolsista na modalidade de residente acarreta a obrigação de restituir os valores despendidos com a bolsa, salvo se motivada por caso fortuito, força maior, circunstância alheia à sua vontade ou doença grave devidamente comprovada. A avaliação dessas situações fica condicionada à aprovação pela Diretoria de Formação de Professores da Capes, em despacho fundamentado.

§ 2º No caso do residente, este deverá elaborar seu plano de atividade observando o prazo de conclusão do seu curso, com a finalidade de que o período seja suficiente para a conclusão da carga horária prevista na letra “b” do inciso III do art. 18º.

Art. 19 São atribuições dos bolsistas ou participante do projeto do Pibid que atuarem como:

I - Coordenador de área:

- a) responder pela coordenação do subprojeto perante a coordenação institucional de projeto;

- b) elaborar, desenvolver e acompanhar, em parceria com as redes e as escolas, as atividades previstas no plano de atividade do núcleo;
- c) participar de seleção de estudantes de licenciatura e supervisores para atuar no subprojeto;
- d) orientar a atuação dos estudantes de licenciatura conjuntamente com os supervisores das escolas envolvidas;
- e) apresentar ao coordenador institucional do projeto relatórios periódicos contendo descrição, análise e avaliação de atividades do núcleo que coordena;
- f) gerir as bolsas dos discentes e supervisores sob sua orientação nos sistemas da Capes, procedendo a substituições, inclusões, desistências ou alterações cadastrais;
- g) comunicar imediatamente ao coordenador institucional e à Capes qualquer irregularidade no pagamento das bolsas a integrantes do núcleo que coordena;
- h) participar da organização de seminários de formação de professores da educação básica promovidos pela IES ou pela Capes;
- i) participar das atividades de acompanhamento e avaliação definidas pela Capes e pela IES;
- j) compartilhar com os membros do colegiado de curso e seus pares as boas práticas e experiências em formação dos professores da educação básica;
- l) Verificar e solicitar aos bolsistas supervisor e iniciação à docência comprovação de que atendem aos requisitos estabelecidos nesta Portaria para o recebimento de bolsa nessa modalidade;
- m) Cadastrar no sistema de gestão de bolsa, mediante assinatura de Termo de Compromisso, os bolsistas nas modalidades de supervisor e discente de iniciação à docência.

II - Supervisor:

- a) elaborar, desenvolver e acompanhar, em parceria com as redes e com o coordenador de área, as atividades dos discentes;
- b) controlar a frequência dos discentes, repassando essas informações ao coordenador de área;
- c) informar ao coordenador de área eventuais mudanças nas condições que lhe garantiram participação no programa;
- d) participar de seminários de formação de professores da educação básica promovidos pela IES;
- e) informar à comunidade escolar sobre as atividades do projeto;
- f) compartilhar com a direção da escola e seus pares as boas práticas do programa;
- g) enviar ao coordenador de área quaisquer relatórios e documentos de acompanhamento das atividades dos discentes sob sua supervisão, sempre que solicitado;
- h) participar das atividades de acompanhamento e avaliação definidas pela Capes e pela IES.

III - Discentes em iniciação à docência:

- a) participar das atividades definidas pelo projeto;
- b) dedicar-se, no período de vinculação ao projeto, ao mínimo de 32 (trinta e duas) horas semanais, sem prejuízo do cumprimento de seus compromissos regulares como discente;
- c) informar imediatamente ao coordenador de área qualquer irregularidade no recebimento de sua bolsa;
- d) registrar e sistematizar as ações desenvolvidas durante sua participação no projeto;
- e) apresentar formalmente os resultados parciais e finais de seu trabalho, divulgando-os nos seminários de formação de professores da educação básica promovidos pela instituição;
- f) participar das atividades de acompanhamento e avaliação definidas pela Capes.

Art. 20 É vedado aos beneficiários de bolsa nas modalidades de residente ou iniciação à docência assumir as atribuições dos professores na escola-campo, bem como atividades de suporte administrativo ou operacional na escola ou na IES.

Seção V

Do processo de implementação

Art. 21 O início da vigência das bolsas dar-se-á somente após o recebimento, pela Capes, de ofício da IES, assinado pelo coordenador institucional, comunicando a data de início das atividades.

Parágrafo único. Após o prazo definido no *caput*, as concessões não utilizadas serão canceladas e o subprojeto será encerrado.

Art. 22 A duração das cotas de bolsas concedidas por projeto é de até 18 meses e coincide com o fim de vigência do instrumento firmado entre a IES e a Capes para a concessão das bolsas, não sendo admitido, em qualquer hipótese, pagamento de bolsa após o encerramento dessa vigência.

Art. 23 Para as modalidades de residente e iniciação à docência, os discentes não poderão receber bolsa por período superior a 18 (dezoito) meses no mesmo programa e modalidade, mesmo que ingresse em subprojeto diferente.

Art. 24 No Programa de Residência Pedagógica, os bolsistas que receberem bolsas nas modalidades de coordenador institucional, docente orientador e preceptor, após cada período de 18 meses de recebimento de bolsa, deverão cumprir interstício de 12 meses para que possam receber outra bolsa na mesma modalidade.

Art. 25 No Programa Pibid, para as modalidades de bolsa de coordenador institucional, coordenador de área e supervisor, os docentes das IES ou professor das escolas não poderão receber bolsa por período superior a 96 meses na mesma modalidade.

Art. 26 Considera-se, para contagem de tempo de bolsa, a participação como bolsista no mesmo programa e modalidade em qualquer subprojeto ou edição, ainda que anterior à publicação desta portaria.

Seção VI

Das vedações

Art. 27 É vedado aos participantes do projeto:

- I - Receber bolsa quando em débito de qualquer natureza com a Capes, inclusive em relação à prestação de contas do Auxílio Financeiro a Projeto Educacional ou de Pesquisa (Auxpe);
- II - Receber bolsa quando as atividades do projeto estiverem formalmente suspensas;
- III - Receber bolsa quando afastado do projeto por período superior a 14 (quatorze) dias;
- IV - Acumular a bolsa com outra concedida por instituição pública;
- V - Receber bolsa se possuir relação de parentesco em linha reta, colateral ou por afinidade de até 3º grau com coordenadores ou docentes orientadores.

§ 1 Em caso de inobservância das obrigações e normas estabelecidas nesta Portaria, os bolsistas estão sujeitos às penalidades previstas no inciso II do art. 36 e no § 1º do art. 38.

§ 2º Para efeito do disposto no inciso III, para as modalidades de bolsa previstas para docentes das IES e professores das escolas, quando estes estiverem em gozo de licença ou afastamento previstos na legislação pertinente à sua carreira por período superior a 14 (quatorze) dias devem, igualmente, afastar-se das atividades do projeto, mediante suspensão ou cancelamento da bolsa, de acordo com o estabelecido nos arts. 35 e 36.

§ 3º Não se aplica ao disposto no inciso IV, o recebimento de: I - Bolsa do Prouni;

II - Bolsa ou auxílio de caráter assistencial a alunos comprovadamente carentes, tais como bolsa permanência ou do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), bolsa família, dentre outras.

Seção VII

Do cadastro dos bolsistas e do pagamento das bolsas

Art. 28 O cadastro de bolsistas e demais procedimentos para gerenciamento das bolsas dos programas

serão realizados por meio de sistema específico da Capes.

Art. 29 O pagamento das bolsas será processado mensalmente, de acordo com cronograma definido pela Capes.

§ 1º A bolsa será paga no mês subsequente ao mês de competência.

§ 2º O início das atividades do bolsista no projeto deverá ocorrer até o décimo quarto dia do mês. Se iniciar as atividades após esse período, o bolsista não fará jus ao pagamento da primeira mensalidade da bolsa.

Art. 30 O pagamento será efetuado diretamente ao bolsista, mediante depósito em conta corrente de sua titularidade.

Art. 31 Será admitido pagamento retroativo de até três mensalidades, exceto para o caso previsto no inciso "II" do § 2º do art. 35.

Seção VIII

Da substituição de bolsistas

Art. 32 Será permitida a substituição de bolsistas nas modalidades de residente e iniciação à docência por outro discente não bolsista participante do subprojeto.

I - Para o Programa Pibid, não havendo participantes sem bolsa e desde que o prazo para o final da vigência do projeto seja maior do que quatro meses, a substituição poderá ser realizada por um novo participante selecionado.

Art. 33 Para as modalidades de coordenador institucional, coordenador de área, docente orientador, supervisor e preceptor, é permitida a substituição a qualquer tempo, desde assegurada a continuidade do projeto aprovado e respeitadas as obrigações e normas dessa Portaria.

I - Na substituição, dar-se-á preferência a docentes da IES e professores das escolas participantes do projeto, mas não contemplados com bolsa.

Seção IX

Da suspensão

Art. 34 A suspensão da bolsa consiste na interrupção temporária de seu pagamento.

§1º O período máximo de suspensão da bolsa será de até 2 (dois) meses. Ao término desse período, a Capes poderá cancelar a concessão.

§ 2º É vedada a substituição do bolsista durante o período em que a bolsa estiver suspensa.

Art. 35 A bolsa será suspensa nos seguintes casos:

I - Afastamento das atividades do projeto por período superior a 14 (quatorze) dias;

II - Suspensão formal do projeto, ou subprojeto, por motivos que inviabilizem a continuidade das atividades;

III - Para averiguação de inobservância das obrigações e normas estabelecidas nessa Portaria.

§ 1º Para efeito do inciso II, a suspensão formal do projeto, ou subprojeto, dar-se-á por meio de ofício encaminhado à Capes pela IES.

§ 2º No caso previsto no inciso III:

I - A suspensão poderá ser feita pela Capes;

II - Não sendo constatado descumprimento de obrigações ou normas do programa, a bolsa será reativada e o bolsista fará jus a pagamento retroativo.

III - Comprovado o descumprimento de obrigações ou normas do programa, a bolsa será cancelada, em observância ao inciso II do art. 36, e nos termos do § 1º do art. 38.

Seção X

Do cancelamento

Art. 36 O bolsista terá a sua bolsa cancelada nos seguintes casos:

- I - Afastamento das atividades do projeto por período superior a 2 (dois) meses;
- II - Inobservância das obrigações e normas estabelecidas nessa Portaria;
- III - Desempenho insatisfatório ou desabonador por parte do bolsista;
- IV - Trancamento de matrícula, abandono, desligamento ou conclusão do curso, no caso de alunos de licenciatura;
 - V - Término do prazo máximo de suspensão da bolsa sem o retorno do bolsista às atividades do projeto;
 - VI - Encerramento do subprojeto ou projeto;
 - VII - Término do prazo máximo de concessão;
 - VIII - A pedido do bolsista.

§ 1º Caso a licença ou o afastamento previsto no inciso I, ocorram em função da maternidade, a bolsista terá a bolsa interrompida durante o período de licença e poderá ser retomada quando do seu retorno ao projeto ao qual pertencia, se este ainda estiver em andamento.

§ 2º Para efeito do disposto nos incisos II, III e V, antes da efetivação do cancelamento da bolsa, resguarda-se o direito à ampla defesa, a ser apresentada em até 10 dias da comunicação oficial.

§ 3º Para efeito do disposto no inciso IV, será considerada como conclusão do curso a data da colação de grau.

§ 4º No caso de cancelamento da bolsa para as modalidades previstas para docentes das IES e professores das escolas, para continuidade das atividades do núcleo, deverá ser designado um substituto.

Seção XI

Do ressarcimento da bolsa

Art. 37 Fica previsto o ressarcimento da bolsa pelo beneficiário nos casos de inobservância às normas estabelecidas nesta Portaria e nos editais dos Programas.

Art. 38 São consideradas razões para o ressarcimento de valores pagos pela Capes ao beneficiário a título das bolsas de que trata esta Portaria:

- I - Recebimento indevido de valores, ainda que por erro da Administração Pública;
- II - Descumprimento de quaisquer obrigações e normas estabelecidas nessa Portaria;
- III - Em caso de formatura do beneficiário da bolsa na modalidade residente, independentemente do tempo em que participar do projeto, a não conclusão do Plano de Atividades até a data de sua colação de grau.

§ 1º No caso previsto no inciso II, além de ter a bolsa cancelada, de acordo com o inciso II do art. 36, o bolsista fica obrigado a ressarcir os valores despendidos com a bolsa, de acordo com a legislação federal vigente e impossibilitado de receber benefícios por parte da Capes pelo período de cinco anos, contados do conhecimento do fato, sem prejuízo das demais sanções

administrativas, cíveis e penais.

§ 2º No caso previsto no inciso III, o bolsista fica obrigado a ressarcir os valores despendidos com a bolsa, salvo se motivada por caso fortuito, força maior, circunstância alheia à sua vontade ou doença grave devidamente comprovada. A avaliação dessas situações fica condicionada à aprovação DEB/Capes, em despacho fundamentado.

§ 3º O ressarcimento das bolsas pelos beneficiários, quando apurado, terá seu valor corrigido na forma da lei.

CAPÍTULO III

DO INSTRUMENTO DE FORMALIZAÇÃO E DA VIGÊNCIA DO PROJETO

Art. 39 As IES que tiverem propostas selecionadas e homologadas serão apoiadas com a concessão de cotas de bolsas nas modalidades previstas no edital e normativos do programa, por meio da celebração de instrumento entre as partes.

Parágrafo único. A Capes fixará em cada edital o tipo de instrumento e os documentos necessários para a contratação das propostas selecionadas e homologadas.

Art. 40 A vigência do projeto será estabelecida no instrumento legal de contratação da proposta ou conforme dispuser o edital e normativos do programa.

CAPÍTULO IV

DO REGIME DE COLABORAÇÃO

Art. 41 Integram o regime de colaboração nos programas de que trata esta Portaria:

I – A Capes;

II – As IES que tiveram proposta aprovada no edital de seleção dos programas e firmaram instrumento para a implementação das bolsas de que trata esta portaria;

III – Os Estados, os municípios e o Distrito Federal, através de suas Secretarias de educação ou órgão equivalente e as escolas públicas de educação básica que firmarem termo de adesão ou de participação nos programas.

Seção I

Da Capes

Art. 42 Além das atribuições fixadas no ACT, firmado entre a Capes, o Consed e a Undime, caberá à Capes:

I - Realizar chamada pública para seleção de projetos no âmbito dos programas;

II - Elaborar diretrizes, atos normativos e orientações relacionadas ao funcionamento dos programas, bem como publicá-los e divulgá-los;

III - Articular-se com o Comitê de Articulação da Formação Docente de cada Unidade Federativa e com as IES com a finalidade de realizar a implementação, o monitoramento e a avaliação dos projetos institucionais;

IV - Conceder o fomento nos termos previstos nos editais dos programas, de acordo com sua disponibilidade orçamentária;

V - Decidir sobre a aprovação de alterações solicitadas nos projetos;

VI - Acompanhar e fiscalizar a execução dos instrumentos pactuados, inclusive o processo de concessão de bolsas e o cumprimento do objeto;

VII - Promover, junto às instituições participantes, a correção de desvios e a implementação de medidas de aperfeiçoamento, visando garantir a qualidade do programa;

VIII - Decidir sobre a manutenção, ampliação ou encerramento do projeto na IES.

Parágrafo único. O Comitê de Articulação da Formação Docente poderá ser regulamentado pela Capes, juntamente com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime).

Seção II

Das instituições de ensino superior

Art. 43 São atribuições da instituição de ensino superior:

I - Implementar os projetos institucionais de forma orgânica entre os cursos licenciatura e os programas de formação de professores e em articulação com as redes de ensino;

II - Selecionar os bolsistas observando as orientações contidas nesta Portaria, nos regulamentos e editais dos programas, inclusive com o apoio de assessoria jurídica;

III - Realizar a articulação entre a política de formação de professores da instituição e os programas da Capes, participando da elaboração do projeto e assessorando o coordenador institucional naquilo que for necessário para o bom funcionamento dos programas em seus aspectos pedagógicos e administrativos.

IV - Aprovar relatórios parciais ou finais de atividades dos projetos;

V – Encaminhar os relatórios solicitados pela Capes;

VI - Examinar, em segunda instância, pleito dos participantes dos projetos;

VII - Elaborar, publicar edital e realizar seleção dos bolsistas;

VIII - Propor soluções para problemas relacionados ao desenvolvimento das atividades dos programas nas escolas, quando solicitado pelo coordenador institucional;

IX - Apoiar a organização de seminários internos de acompanhamento e avaliação dos projetos;

X - Deliberar, em segunda instância, quanto à suspensão ou cancelamento de bolsas, garantindo a ampla defesa dos bolsistas do projeto;

XI - Apurar irregularidades e propor soluções para correção de desvios;

XII - Substituir, no caso de vacância, o coordenador institucional para garantir a continuidade do projeto institucional.

XIII - Realizar conjuntamente com a Capes e o Comitê de Articulação da Formação Docente de sua Unidade Federativa o monitoramento e avaliação dos programas;

XIV - Vincular o programa à instância organizacional responsável pela Política de Formação de Professores da Educação Básica na IES;

XV - Oferecer, formalmente, contrapartida mínima para a realização das atividades na instituição;

XVI - Designar o coordenador institucional, os coordenadores de área e os docentes orientadores;

XVII - Assegurar o cumprimento das normas e diretrizes do programa;

XVIII - Garantir condições para o desenvolvimento das atividades do projeto;

XIX - Divulgar o projeto, suas ações e resultados na página eletrônica da instituição e em outros meios de comunicação disponíveis;

XX - Informar à Capes a ocorrência de qualquer irregularidade na execução do projeto;

XXI - Disponibilizar endereço eletrônico institucional para os programas;

XXII - Emitir documentos comprobatórios ou certificados de participação aos

participantes do projeto conforme dispuser o edital ou normativos do programa.

Seção III

Das secretarias de educação ou órgãos equivalentes e escolas

Art. 44 São atribuições dos estados, municípios e do Distrito Federal, por intermédio das respectivas secretarias de educação ou órgãos equivalentes, que firmarem o Termo de Adesão aos programas de que trata esta Portaria:

- I - Indicar ou homologar a participação das escolas de sua rede;
- II - Prestar apoio às escolas e professores participantes dos programas;
- III - Instituir Comitê de Articulação da Formação Docente para realizar a articulação, o acompanhamento e a avaliação dos projetos de residência pedagógica e de iniciação à docência desenvolvidos no âmbito de suas redes, em conjunto com as IES e com a Capes.

Art. 45 São atribuições da escola que aceitar sediar subprojetos: I - Apoiar os professores participantes dos programas;

- II - Disponibilizar o ambiente escolar para o desenvolvimento das atividades práticas e pedagógicas previstas no subprojeto;
- III - Firmar Termo de Aceite e de Participação.

CAPÍTULO V

DO ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO

Seção I

Do acompanhamento

Art. 46 O acompanhamento visa verificar o cumprimento do objeto pactuado durante a vigência do instrumento firmado, analisando o andamento das ações pactuadas, dos cronogramas, o atendimento das regras estabelecidas para o programa e para a concessão das bolsas, dentre outros aspectos, visando à prevenção e correção de desvios, bem como à orientação e ao aperfeiçoamento do processo de implementação do projeto.

Art. 47 O acompanhamento do projeto pela Capes dar-se-á mediante análise de relatórios de atividades solicitados periodicamente, entrevistas aos partícipes, *web* conferências, visitas técnicas *in loco*, entre outras metodologias necessárias.

Art. 48 Em decorrência do acompanhamento, a Capes poderá determinar ajustes, inclusive na concessão de bolsas, recomendar ações de melhoria ou descontinuidade de projetos ou subprojetos.

Art. 49 O projeto terá sua continuidade condicionada ao atendimento de solicitações de ajuste, em caso de constatação de irregularidade.

Art. 50 Os relatórios de atividades e demais dados solicitados pela Capes no processo de acompanhamento poderão servir de comprovação do cumprimento do objeto para efeito de prestação de contas.

Seção II

Da avaliação

Art. 51 A avaliação tem como objetivo mensurar, após o decurso de prazos estabelecidos, o atingimento de objetivos e metas estabelecidas e aferição de produtos gerados, fazendo-se uso de indicadores de desempenho.

Art. 52 A Capes estabelecerá instrumentos e sistemas específicos para avaliação, sendo de caráter obrigatório a participação de todos os integrantes do projeto, quando couber.

Art. 53 A Capes poderá se utilizar dos instrumentos de acompanhamento para a coleta de dados para avaliação dos projetos.

CAPITULO VI

DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 54 A presente norma aplica-se a todos os participantes dos projetos regidos por essa portaria.

Art. 55 Os documentos do bolsista utilizados para comprovar os requisitos para o recebimento da bolsa, bem como seu termo de compromisso devidamente assinados, deverão ser arquivados na IES por período de dez anos a contar da data de cadastramento no sistema de gestão de bolsa e serão de acesso público permanente, ficando à disposição da Capes e dos órgãos e entidades da administração pública incumbidos da fiscalização e controle.

Art. 56A concessão das bolsas está condicionada à disponibilidade orçamentária e financeira da Capes.

Art. 57 A Capes poderá, a qualquer momento, solicitar informações ou documentos adicionais que julgar necessários.

Art. 58 A Capes revogará a bolsa a qualquer momento, se praticada fraude pelo bolsista e sem a qual a concessão não teria ocorrido.

Art. 59 A Capes poderá solicitar a substituição de bolsistas nas modalidades de coordenador institucional, coordenador de área, docente orientador, supervisor ou preceptor mediante apuração de denúncia ou após avaliação *ex officio*, caso estes não atendam às expectativas quanto à execução do projeto, resguardado o direito de contraditório e ampla defesa.

Art. 60 O quadro de bolsas poderá ser alterado pela Capes durante a execução do projeto para atender a ajustes orçamentários.

Art. 61 A Capes poderá cancelar cotas de bolsas quando verificado não atendimento às regras estabelecidas para a concessão inicial ou, ainda, por não utilização das cotas disponíveis por um período de dois meses.

Art. 62 A Capes poderá, a seu critério, propor seleção simplificada para apresentação de novos subprojetos das IES já participantes dos programas.

Art. 63 O resultado dos processos de acompanhamento e avaliação poderão ser utilizados para decisão quanto à manutenção do projeto na IES, no todo ou em parte.

Art. 64 Quando solicitado pela Capes, a IES deverá disponibilizar os materiais produzidos por seus integrantes no âmbito dos programas, autorizando sua publicação em meios físicos e virtuais.

Art. 65 Trabalho publicado e sua divulgação, sob qualquer forma de comunicação ou veículo, deverá fazer menção expressa, no idioma correspondente, ao fato de ter recebido apoio material ou financeiro da Capes (quando divulgado no exterior, Capes – Brasil).

Art. 66 Casos omissos ou excepcionais serão analisados pela Capes.

A adesão ao Programa Residência Pedagógica (PIRP) pela [REDACTED] associa-se ao conjunto de esforços da instituição voltados à promoção de um maior alcance nas questões que objetivam a melhoria da qualidade da educação como processo de mudança e de formação profissional capaz de atender as aspirações individuais e as demandas da sociedade. As razões que justificam a adesão relacionam-se à ampliação do debate acadêmico-científico em torno de um tema atual e emergente que é FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE, bem como à possibilidade de qualificação do processo de formação docente para o ensino público, no âmbito dos sistemas de ensino (Secretarias de Educação) e escolas públicas de Educação Básica. O PIRP tem por objetivo o vínculo dos residentes dos cursos Licenciatura (Letras, Pedagogia e Educação Física) com as instituições estaduais e municipais da região de ensino básico por meio da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE/SP) e da Secretaria Municipal de Educação de [REDACTED] de modo a articular cenários variados de aprendizagem prática dos futuros professores em formação e tem por meta a vinculação entre a formação inicial (acadêmica) e continuada de professores e gestores de escolas públicas, a partir da cooperação mútua das instituições. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96 traz a discussão sobre a formação dos profissionais da educação nos artigos 61, 62, 63 e 64 afirmando que estes serão formados em cursos de nível superior e que poderão ter uma formação continuada em serviço, sendo os pesquisadores formados nos cursos de pós-graduação como especializações, mestrados e doutorados. Diante do que propõe a Lei, observamos que nem sempre isso ocorre, a exemplo dos professores despreparados existentes no Brasil. Desse modo, entendemos a formação inicial como a possibilidade de proporcionar ao futuro docente a articulação e tradução dos novos saberes adquiridos em novas práticas. Essa formação proporciona o exercício da atividade docente, pois professorar não é uma atividade burocrática, na qual se adquire conhecimentos e habilidades técnico-científicas. A natureza do ato docente é construir e reconstruir seu saber-fazer cotidianamente. O PIRP da [REDACTED] busca proporcionar a aprendizagem prática que ocorre em situação de sala de aula, por meio da imersão dos residentes (estagiários) em vivências sistemáticas e temporárias nas práticas pedagógicas de docentes e gestores escolares profissionais, acompanhadas pela orientação de um preceptor - docente da escola-campo - e de orientadores, considerados como colaboradores no processo de formação inicial. O Projeto Institucional e seus Subprojetos têm como objetivo propiciar ao futuro docente (licenciando) e ao docente em exercício (preceptor) debates e reflexões científicas sobre o processo de formação em termos de políticas educacionais; a melhoria de sua práxis em sala de aula a partir do desenvolvimento de atividades de pesquisa-ação; fornecer a estes possibilidades e opções para a formação de sua identidade profissional por meio das atividades planejadas nos Subprojetos institucionais de cada área de formação contempladas pelo Edital Capes nº 06/2018.

Indicar como o projeto de residência auxilia no aperfeiçoamento do estágio curricular supervisionado dos cursos de licenciatura da IES.

Entendemos o Estágio Curricular como uma experiência fundamental para a formação de qualidade de futuros professores, já que ele possibilita a articulação entre a teoria e a prática social da profissão docente. A articulação do estágio com a Residência Pedagógica ocorrerá a partir da imersão do estudante, no processo de contato sistemático e temporário com práticas profissionais reais – no caso, com professores e gestores educacionais (formadores) que atuam nos contextos das escolas pública. Nesse processo de imersão, durante o processo de formação inicial, o residente terá a oportunidade de sair do isolamento dos ambientes formativos da academia e escola, aproximando as culturas destes locais e identificando saídas criativas para a formação docente. O PIRP [REDACTED] se propõe a aproximar estas duas realidades. Diferente de outros profissionais, o exercício profissional de docentes no Brasil requer apenas o estágio curricular. Neste sentido, entendemos o estágio como um componente curricular integrante do projeto político pedagógico nos cursos de Licenciaturas e é um eixo articulador entre a formação acadêmica e o mundo do trabalho. Neste contexto o PIRP [REDACTED] dentro de sua proposta, será capaz de desenvolver estratégias de organização e execução de um currículo articulado na formação teórico-prática entre as unidades curriculares e estratégias metodológicas. Essas estratégias de organização e execução promoverão um duplo movimento: aprendizagem coletiva na classe sob a orientação de um docente e o desenvolvimento da aprendizagem em pequenos grupos, orientados por vários professores e em cenários múltiplos de aprendizagem. A prática do preceptorado como a orientação próxima e sistemática de um professor junto a um grupo reduzido de estudantes garantirá certa homogeneidade nas aprendizagens do conjunto dos estudantes e a pluralidade de experiências e aprendizagens propiciadas pelo trabalho em pequenos grupos, resultando num repertório plural, produzindo uma dimensão do currículo que se abre

para concretizar oportunidades de percursos de aprendizagem diferenciados, que têm a potencialidade de agregar às situações acadêmicas uma pluralidade de saberes, de pontos de vista teóricos e práticos, de conhecimentos e informações que contextualizam os saberes acadêmicos de modo solidário e ampliam a autonomia intelectual dos estudantes. A organização e execução do currículo, em relação ao número de alunos por preceptor será de até 10 (dez) estudantes por preceptor nas escolas–campo. A Residência Pedagógica será dividida em I e II - I: Ensino Fundamental anos iniciais e II: Ensino Fundamental anos finais. Já a estrutura de desenvolvimento será composta por três etapas: (i) a primeira - preparação do residente; (ii) a segunda - imersão deste estudante na escola-campo para o reconhecimento, contato e regência; (iii) e, como etapa de conclusão, a terceira - fechamento, levantamento de dados, elaboração de relatórios de conclusão e socialização com a comunidade acadêmica. O atendimento aos grupos será flexível e liderado pelos preceptores. Toda atividade desenvolvida deverá gerar um registro com apontamentos que permitam a socialização dos resultados obtidos. A avaliação envolve dois âmbitos: o individual, acompanhado pela observação e instrumentos próprios, e o coletivo, por meio da avaliação do relatório final. O Programa de Residência Pedagógica será uma modalidade especial de estágio curricular, baseado na vivência sistemática e temporária de um grupo de residentes em diferentes espaços da escola básica. Os residentes (alunos e alunas) serão organizados em grupos que atuarão de modo sincronizado na escola selecionada, atuando a partir de um rol de experiências previamente planejadas em conjunto com docentes e gestores da escola.

Indicadores do Projeto

Número	Indicador	Descritor	Resultados Esperados
1138	Indicadores e a forma de avaliação do Projeto Institucional.	As ações previstas para o PIRP-█████ representam expectativas iniciais em relação às metas desejadas para o desenvolvimento dos subprojetos. Por esse ângulo, salientamos que a definição concreta das ações será decorrente de um processo de discussão e avaliação com os sujeitos envolvidos, respeitando, assim, a autonomia dos sujeitos e a interação dos preceptores com os residentes e coordenadores dos subprojetos.	Com o PIRP-█████ esperamos formar um banco de dados que possa ser consultado pela sociedade, a fim de divulgar os resultados das vivências e experiências realizados sobre em nível do Residência Pedagógica na área da formação docente.
1147	Indicadores e a forma de avaliação do Projeto Institucional	Pretendemos promover eventos com foco na Residência Pedagógica, Formação docente e Estágios abrangendo as diferentes áreas do conhecimento com vistas a suscitar o desenvolvimento do campo teórico e a construção de intervenções pedagógicas de qualidade em nível de Educação Básica.	Desenvolver e sistematizar metodologia para a residência pedagógica como uma política de formação inicial de docentes; Divulgar e disseminar saberes tanto no âmbito acadêmico universitário quanto entre unidades escolares, realizando em colaboração com as escolas, docentes e residentes envolvidos: seminários, colóquios, publicações, exposições, comunicações etc.;
1149	Indicadores e a forma de avaliação do Projeto Institucional	Encurtar essa distância e construir relações de confiança estáveis por meio do diálogo qualificado e sistemático, e assumir a escuta como imprescindível para qualificar nosso trabalho de formadores é um desafio possível de ser enfrentado.	Articular relações entre a ██████ e os poderes públicos estaduais (SEE/SP) e municipais (██████████) com o intuito de melhorar e fortalecer a Educação Básica e a formação docente; Oportunizar aos residentes, preceptores e aos professores da Educação Básica trocas pautadas nas vivências e nos modelos de formação inovadores;

Formação de Preceptores

Carga Horária	Modalidade	Data Início	Data Fim
440	Educação Presencial	01/06/2018	29/02/2020
Descrição			
<p>PROJETO DO CURSO DE FORMAÇÃO DE PRECEPTORES a) Formação docente e os professores da Educação Básica A [REDACTED] propõe, em seu Projeto Institucional de Residência Pedagógica, o Curso de Formação de Preceptores com a temática Preceptoria na Residência Pedagógica da Educação Básica, cujo objetivo é oferecer ao preceptor, residente e orientador docente os fundamentos teórico-metodológicos da organização do trabalho pedagógico, diversidade e inclusão escolar nas escolas de Educação Básica. O programa está baseado em conteúdos e metodologias específicas para superar dificuldades técnicas e pedagógicas dos professores das redes públicas de educação, visando um redirecionamento das práticas pedagógicas em serviço. Público: professores da Educação Básica/preceptores, docentes orientadores e residentes. Objetivo geral: Promover a formação de professores da Educação Básica para atuarem como Preceptores, em processos formativos de profissionais da educação que estão cursando licenciaturas (residentes). Objetivos específicos: - Desenvolver, com os estudantes/residentes, competências nas dimensões educacionais, visando qualificar processos de trabalho docente em sala de aula e demais espaços escolares. - Incentivar os professores preceptores à reflexão crítica sobre seu próprio trabalho a partir da análise e saberes apresentados na interação com os alunos residentes. - Valorizar a experiência e a reflexão da/na experiência proporcionando uma formação profissional baseada na epistemologia da prática. - Propiciar o conhecimento referente às necessidades formativas do/as professor/as acerca da gestão em sala de aula. Metas esperadas: - Acompanhamento do desenvolvimento dos residentes. - Identificação de oportunidade de aprendizagem e de utilização de estratégias de ensino e aprendizagem nas situações cotidianas com os residentes. - Desenvolvimento de competências para os estágios supervisionados e/ou demais programas que demandam preceptores na escola. Estrutura do curso: O curso proposto, em três etapas, será desenvolvido por meio de encontros presenciais nas dependências da [REDACTED]. Na plataforma Moodle, todo o material de apoio aos professores preceptores será hospedado, com a possibilidade do Fórum - mais um caminho para discussão e reflexão após os encontros presenciais. Primeira etapa - A atividade de preceptor: • O papel do preceptor na área da educação. • Docência e preceptoria: perfis, percepções e significados. • Importância do preceptor no processo de ensino e aprendizagem. • Concepção de conhecimento e ensino. • Relação preceptor-educando. • Relação teoria- prática. • Apropriação e produção do conhecimento teórico a partir da prática. Segunda etapa - Orientações teórico- metodológicas da gestão de sala de aula: • Competência de gestão: gestão educacional. • Sobre a gestão de sala de aula. • O processo de ensino e de aprendizagem. • Aspectos pedagógico-operacionais na gestão da sala de aula. • Diagnóstico Participativo. • Avaliação processual e por competências. Terceira etapa - Planejamento, desenvolvimento e avaliação das ações didático-pedagógicas: • Elaboração coletiva dos planos de atividades individuais e coletivos a partir do Projeto Pedagógico da escola. • Acompanhamento e avaliação dos planos de atividades dos residentes. • Avaliação da aprendizagem. • Construção da interdisciplinaridade • Inserção do ensino e pesquisa no ambiente de trabalho. Certificação: Os participantes do Projeto Institucional terão que cumprir os seguintes critérios na avaliação: • Assiduidade: 75% da carga horária; • Pontualidade em todos os momentos formativos; • Participação ativa nas atividades do Curso. Ao final, com esse cumprimento, receberão a certificação.</p>			

Proposta preliminar do plano de ambientação dos residentes na escola e na sala de aula

Plano de ambientação dos residentes na escola e na sala de aula Proposta preliminar do plano de ambientação dos residentes na escola Carga horaria do curso 60 horas/atividades, com cerca de 10 Encontros Presenciais Duração do curso 2 meses (agosto – setembro 2018) Horário das aulas Curso presencial, cerca 6 horas/atividades por semana. Plano de ambientação Atividades Período 1. Etapa: Organização e Planejamento 1.1 Seleção das instituições escolares, dos preceptores e residentes. • Realização de processo de seleção de residentes e preceptores. • Divulgação dos resultados do PRP- [REDACTED] e nas escolas parceiras. • Cadastro dos professores preceptores e residentes no sistema CAPES. 2. Etapa: Formação, conhecimento e gestão de competências • Curso de formação de preceptores. • Preparação do aluno para participação no programa. 3. Etapa: Ambientação dos residentes na escola e na sala de aula 3.1 Apresentação dos residentes nas escolas e elaboração do Plano de Ações a ser desenvolvido nas escolas parceiras • Encontro de apresentação dos orientadores,

preceptores e residentes, bem como dos pressupostos teóricos e metodológicos do Programa Residência Pedagógica para a comunidade escolar. • Distribuição dos residentes em conformidade a proporcionalidade instituída na Portaria nº 38/2018 e Edital Capes nº 06/2018. 3.2. Estudo do contexto educacional/diagnóstico da realidade escolar • Conhecimento da realidade sociocultural dos alunos, bem como de seus níveis de aprendizagens. • Observação e análise das atividades de ensino desenvolvidas pelos preceptores e demais professores formadores. • Identificação dos espaços e matérias escolas, ou seja, das condições objetivas para o desenvolvimento das atividades propostas nos Subprojetos de Residência e nos planos de atividades dos residentes. • Participação dos residentes nas reuniões de planejamento, de pais e mestres e/ou de formação continuada, com vistas à apreensão da dinâmica escolar.

Forma de preparação do aluno para a residência e para a organização e execução da intervenção pedagógica

4. Etapa: Imersão na escola e regência de Classe • Reunião dos preceptores com os residentes para análise dos diagnósticos realizados nas escolas-campo. • Elaboração do planejamento das ações de regência do residente para as escolas-campo. • Definição das ações didático-pedagógicas a serem implementadas nas escolas, articulando as ações do plano de trabalho do Subprojeto referente à área de atuação do aluno residente. • Elaboração de planos de intervenção baseadas na análise do contexto escolar, considerando as condições objetivas e subjetivas do processo de ensino-aprendizagem, os conteúdos escolares e as metodologias inovadoras articuladas aos programas institucionais do MEC desenvolvidos nas escolas e a BNCC. • Discussão e análise dos projetos de intervenção dos residentes com o docente preceptor e a comunidade escolar. • Implementação das ações propostas nos projetos de intervenção nas escolas. • Produção de recursos didáticos. • Organização e realização de exposições das produções dos alunos da educação básica sob orientação dos residentes, envolvendo as disciplinas escolares de forma interdisciplinar. 4.2. Acompanhamento e gestão dos Subprojetos de Residência Pedagógica • Reuniões com docentes orientadores, preceptores e residentes para avaliação dos subprojetos, bem como dos planos de atividades e intervenção desenvolvidos nas escolas parceiras. • Acompanhamento realizado pelos docentes orientadores às escolas parceiras, com vistas ao acompanhamento dos trabalhos desenvolvidos pelos preceptores e os residentes. • Acompanhamento do trabalho didático-pedagógico por meio de ficha de frequência, de descrição e análise das atividades desenvolvidas, roteiros para sistematização dos projetos de intervenção; de organização das sequências didáticas dentre outros, para acompanhamento e avaliação dos subprojetos e dos projetos de intervenção de cada residente. • Elaboração de portfólios, diários de bordo, relatórios, artigos científicos com análise e avaliação da experiência desenvolvida pela [REDACTED] docentes orientadores, preceptores e residentes. 5. Etapa: Elaboração dos relatórios dos residentes 6. Avaliação e socialização • Participação em eventos com publicação dos resultados parciais/finais das experiências vivenciadas nos Subprojetos. • Socialização das atividades desenvolvidas pelo Residência Pedagógica do PRP-[REDACTED] junto às outras Instituições. • Realização do Seminário de Socialização das atividades realizadas no Residência pedagógica. • Reunião da comunidade acadêmica e as Secretarias de Educação para avaliação dos impactos e contribuições do programa para a qualidade do ensino nas escolas-campo. • Reunião envolvendo os licenciandos, coordenadores, professores e gestores das escolas para exposição das atividades realizadas pelo programa por meio da exibição de fotos, vídeos e outros tipos de materiais.

Atividades para melhoria da Escola - Campo

Número	Atividade
712	• Implementação de projetos de intervenção didático-pedagógicos tendo como base as orientações da BNCC. • Elaboração de projetos de intervenção com sequências didáticas baseadas na análise do contexto escolar, considerando as condições objetivas e subjetivas do processo de ensino e aprendizagem, os conteúdos escolares e as metodologias inovadoras articuladas aos programas institucionais do MEC desenvolvidos nas escolas.
714	• Certificação das escolas parceiras como espaços formativos e de aprendizagem. • Formação dos preceptores centrada nas situações problemáticas da sua escola através de processos de pesquisa colaborativa.
710	• A formação continuada de seus quadros, provida no ambiente da [REDACTED] e das próprias escolas colaboradoras, em consonância com necessidades e interesses dos professores e gestores envolvidos, exigindo a responsabilidade partilhada na formação de novos

	docentes e dos que já se encontram no exercício da profissão.
709	<p>██████████ Técnica com a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE/SP) e com a Secretaria Municipal de ██████████ e com as respectivas escolas onde acontece a Residência Pedagógica do PIRP-██████████ irão prever, como contrapartida da ██████████ apoio técnico- pedagógico à gestão das escolas e de seus currículos.</p>
715	<ul style="list-style-type: none"> • Publicação a toda comunidade educativa dos materiais didático-pedagógicos produzidos por professores preceptores e residentes durante o desenvolvimento dos Subprojetos. • Incentivo à participação dos preceptores e das escolas em eventos científicos nacionais e internacionais com publicação dos resultados das experiências vivenciadas nos Subprojetos.
711	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexão crítico-colaborativa como condutor do Curso de Formação de Preceptores que será mediatizado por professores preceptores, docentes orientadores da ██████████ • Construção do perfil profissional do docente e a melhoria da aprendizagem dos alunos da Educação Básica por meio do desenvolvimento de atividades didático-pedagógicas que serão desenvolvidas nas escolas das redes estadual e municipal de ensino parceiras desse projeto institucional.

ANEXO V – SUBPROJETO PEDAGOGIA IES “ATITUDES DE AMOR”

Componente(s)	Qtd. de Núcleos	Qtd. de Cotas de Residente
Pedagogia	1	30
Objetivos do Subprojeto		
<p>Esse Relatório de regência será completado com o Relatório de observação do preceptor. Ambos nortearão a avaliação das práticas planejadas e desenvolvidas e dos resultados encontrados nas avaliações realizadas em sala de aula. Importante ressaltar que, semanalmente, residente e coordenador do subprojeto de Residência Pedagógica terão reuniões de trabalho com objetivo fulcral de nortear a pesquisa, o planejamento, as estratégias, os materiais didáticos, a atuação e a avaliação ... Trata-se de uma aproximação da universidade à realidade escolar com suas contribuições de teor científico, bem como a oportunidade da instituição de ensino superior rever seu currículo, o Estágio Supervisionado e suas práticas com vistas a uma formação inicial de professor calcada no chão da escola. Ademais, visitas periódicas do coordenador do subprojeto à escolas-campo e, na universidade, reuniões de trabalho entre coordenador do subprojeto, preceptor e alunos acompanharão todo o programa de residência. Elaboração dos Relatórios dos residentes Ao cabo da imersão e regência de classe e todos os registros realizados juntamente com o preceptor, o residente elaborará Relatório final sob a coordenação do professor responsável pelo subprojeto de Residência Pedagógica. O Relatório será apresentado em via impressa. A partir do Relatório final, serão encaminhadas atividades acadêmicas como a organização de Seminários, a Mostra Pedagógica, o Caderno de Atividades e a produção de um artigo científico. Avaliação e socialização A socialização das ações do Programa dar-se-á por meio de: Seminários apresentados aos alunos de graduação. I Mostra Residência Pedagógica Publicação on line de um Caderno de Atividades. Publicação de livro com artigos científicos. Apresentação das pesquisas em eventos acadêmicos.</p>		
Descrição do Plano de Atividades do Residente		
<p>Ao cabo do curso de Formação, em encontros de trabalho, desenvolver-se-ão os seguintes itens: distribuição dos residentes às escolas conveniadas; apresentação dos residentes aos seus respectivos preceptores; contextualização dos espaços escolares envolvidos; análise dos índices de desempenho das escolas; mapeamento das necessidades e indicação de metas; relação da realidade escolar com o Plano de Trabalho; visita às escolas; conhecimento da equipe gestora; apresentação às turmas envolvidas; participação em reuniões pedagógicas com a equipe gestora e corpo docente; análise e reflexão das práticas docentes. Imersão na escola e regência de classe A imersão dos alunos residentes será realizada seguindo o Plano de Trabalho. Esse planejamento será realizado a partir de análise dos diagnósticos da realidade de cada escola-campo que contempla uma fase de observação, acompanhamento e participação do residente nas aulas – fase preparatória para a regência. Nessa fase, o residente registra toda a experiência em Relatório de observação e acompanhamento ou em Relatório de participação. Semanalmente, a partir dos registros, preceptor e residente trocam, analisam, refletem, avaliam e ressignificam as práticas realizadas. Relatórios, atas de reunião, registro fotográfico, atividades e materiais didáticos serão arquivados em portfólios individuais, ou seja, cada residente com o seu. Os estudos teórico-metodológicos também permearão essas reuniões semanais com foco no currículo, na BNCC, no Projeto Político Pedagógico da escola, nos índices escolares, nas habilidades e competências a melhorar e a desenvolver, nas estratégias e materiais e recursos didáticos e nas práticas avaliativas. Trata-se da reflexão na e sobre a prática. Ao final da imersão, o residente regenciará aulas sob a supervisão do preceptor. As aulas serão planejadas mediante os resultados apontados nas reuniões de trabalho e arquivadas no portfólio. O residente fará um Relatório de regência. Esse Relatório de regência será completado com o Relatório de observação do preceptor. Ambos nortearão a avaliação das práticas planejadas e desenvolvidas e dos resultados encontrados nas avaliações realizadas em sala de aula. Importante ressaltar que, semanalmente, residente e coordenador do subprojeto de Residência Pedagógica terão reuniões de trabalho com objetivo fulcral de nortear a pesquisa, o planejamento, as estratégias, os materiais didáticos, a atuação e a avaliação ... Trata-se de uma aproximação da universidade à realidade escolar com suas contribuições de teor científico, bem como a oportunidade da instituição de ensino superior rever seu currículo, o Estágio Supervisionado e suas práticas com vistas a uma formação inicial de professor calcada no chão da escola. Ademais, visitas periódicas do coordenador do subprojeto à escolas-campo e, na universidade, reuniões de trabalho entre coordenador do subprojeto, preceptor e alunos acompanharão todo o programa de residência. Elaboração dos Relatórios dos residentes Ao cabo da imersão e regência de classe e todos os registros realizados juntamente com o preceptor, o residente elaborará Relatório final sob a coordenação do professor responsável pelo subprojeto de Residência Pedagógica. O Relatório será apresentado em via impressa. A partir do Relatório final, serão encaminhadas atividades acadêmicas como a organização de Seminários, a Mostra Pedagógica, o Caderno</p>		

de Atividades e a produção de um artigo científico. Avaliação e socialização A socialização das ações do Programa dar-se-á por meio de: Seminários apresentados aos alunos de graduação. I Mostra Residência Pedagógica Publicação on line de um Caderno de Atividades. Publicação de livro com artigos científicos. Apresentação das pesquisas em eventos acadêmicos.

Cronograma do Subprojeto

Etapa	Atividades do Subprojeto	Início	Fim
Socialização e avaliação	Avaliação e socialização	31/01/2020	29/02/2020
Outras etapas Organização e Planejamento	Seleção das instituições escolares, dos preceptores e residentes.	13/07/2018	31/08/2018
	Formação, conhecimento e gestão de competências	01/08/2018	30/09/2018
	Apresentação dos residentes nas escolas e elaboração do Plano ações a ser desenvolvido nas escolas parceiras; Estudo do contexto educacional/diagnóstico da realidade escolar	01/09/2018	30/10/2018
	Imersão na escola e regência de Classe; Acompanhamento e gestão dos Subprojetos de Residência Pedagógica	31/10/2018	29/11/2019
	Elaboração dos relatórios dos residentes	01/12/2019	31/12/2019

ANEXO VI – RELATÓRIO FINAL DOS RESIDENTES DA IES “ATITUDES DE AMOR”

INFORMAÇÕES EXIGIDAS NO RELATÓRIO

IDENTIFICAÇÃO DO RESIDENTE

- Residente:
- Nº Matrícula na IES:
- IES/Código:
- Curso:
- Subprojeto:
- Docente Orientador:
- Preceptor:
- Código/Escola (s)

PLANO DE TRABALHO

- Justificativa do plano de residência
- Dados sobre a instituição
- Certificados, títulos e registros
- Histórico
- Apresentação
- Plano de Gestão
- Proposta Pedagógica
- Proposta de Ação
- A residência
- Competências gerais da Base Nacional Comum Curricular
- Conteúdos e ações
- Objetivos
- Metodologia
- Descrição das atividades
- Cronograma
- Avaliação
- Referências utilizadas
- Anexos (Proposta Pedagógica da Escola, Atas das Reuniões de Supervisão, Fotos)

REGÊNCIA ESCOLAR: atividades desenvolvidas como regência na sala de aula (mínimo de 100 horas)

- Atividade (turma, conteúdo que pretende abordar):
- Período da realização da atividade:
- Código/escola (s):

- Quantidade de horas:

ATIVIDADES DA RESIDÊNCIA DESENVOLVIDAS NA ESCOLA – extra sala de aula

- Descrição da Atividade
- Período da realização da atividade
- Quantidade de horas

ATIVIDADES DA RESIDÊNCIA DESENVOLVIDAS NA IES

- Descrição da Atividade
- Período da realização da atividade
- Quantidade de horas

ATIVIDADES DA RESIDÊNCIA DESENVOLVIDAS EM OUTROS ESPAÇOS (outros espaços educacionais, como feiras, congressos, secretaria de educação, etc)

- Descrição da Atividade
- Período da realização da atividade
- Quantidade de horas

DESCRIÇÃO/CRONOGRAMA DAS DEMAIS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NA ESCOLA

- Elaboração do Projeto (Período de realização e Quantidade de horas)
- Ambientação e conhecimento da escola (Período de realização e Quantidade de horas)
- Avaliação (Período de realização e Quantidade de horas)
- Socialização (Período de realização e Quantidade de horas)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

- Descrição reflexiva do residente sobre a experiência no PRP/Capes

APÊNDICES

APÊNDICE I – REVISÃO BIBLIOGRÁFICA BANCO DE TESES DA CAPES

Quadro 16 - Revisão Bibliográfica: Banco de Teses da Capes. Palavra-Chave: Formação de Professores

ANO	AUTOR	TÍTULO	RESUMO	PALAVRAS-CHAVE	CONTRIBUIÇÃO PARA A PESQUISA
2018	FRANCISCO MIRTIEL FRANKSON MOURA CASTRO TESE (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ)	A PRÁXIS PEDAGÓGICA E A APRENDIZAGEM CONTÍNUA DA DOCÊNCIA: OS SABERES DA COMUNICAÇÃO E OS SABERES DA EXPERIÊNCIA EM INTERAÇÃO NA CONSTITUIÇÃO DOCENTE	Defende que a docência é laborada, fortalecida e modificada pelo movimento das sucessivas aprendizagens expressas na prática pedagógica, que são apropriadas, reestruturadas e consolidadas em contextos experienciais de interação com os discentes, em face de realizar a gestão e a transformação pedagógica dos conteúdos de ensino.	Práxis Pedagógica; Formação Contínua; Didática e Docência.	Apresenta a formação docente em uma perspectiva de aprendizagem de ação-reflexão-ação refletida.
2017	CAMILA DE FATIMA SOARES DOS SANTOS DISSERTAÇÃO (UNIVERSIDADE REGIONAL	A FORMAÇÃO DOCENTE NO PNE 2014-2024: DESAFIOS PARA A PRODUÇÃO DE POLÍTICAS DE FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL	Desenvolver um estudo sobre as concepções de profissionalização docente expressas no Plano Nacional de Educação (2014-2024), à luz das necessidades educativas do país.	Políticas de Profissionalização; Formação inicial e continuada; Formação Docente.	Reflexão sobre as políticas de formação de professores em âmbito nacional a partir do PNE (2014-2024)

	INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES)				
2014	VALDISE DE ASSIS DANTAS DISSERTAÇÃO UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAIBA	FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS: REPERCUSSÕES NA PRÁTICA DOCENTE EM PATOS-PB	Aborda a importância da prática docente de professoras dos anos iniciais de escolas públicas da cidade de Patos-PB e suas experiências de formação como cursistas no Programa Pró-letramento no curso de Alfabetização e Linguagem. Nossa proposta é refletir sobre as implicações decorrentes dessa experiência formativa no programa e nas ações pedagógicas que as mesmas desenvolvem nos anos iniciais do Ensino Fundamental I.	Formação de professores. Alfabetização. Letramento. Leitura. Anos iniciais	Explicita sobre um programa de formação e sua perspectiva de mudança na prática. Aponta referências bibliográficas sobre formação de professores.

Fonte: Elaborado pela autora, com base nas pesquisas realizadas no Banco de Teses da Capes (2018)

Quadro 17 - Revisão Bibliográfica: Banco de Teses da Capes. Palavra-Chave: Curso de Pedagogia

ANO	AUTOR	TÍTULO	RESUMO	PALAVRAS-CHAVE	CONTRIBUIÇÃO PARA A PESQUISA
2018	BRUNA NUNES DE SENNA DIAS DISSERTAÇÃO (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO)	TORNAR-SE PROFESSOR: Sentidos negociados de docência no currículo de Pedagogia da UFRJ	Investigação dos sentidos de docência que são hegemônicos no currículo do curso de Pedagogia da UFRJ, partindo de uma postura epistêmica pós-fundacional que autoriza a perceber o currículo como espaço discursivo e prática de significação.	Currículo de Pedagogia; Formação de professores; Docência, ensino e abordagem pós-fundacional.	Levantamento sobre a constituição do curso de Pedagogia a partir da DCN.
2017	FABIANA DE MOURA MAIA RODRIGUES TESE (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO)	QUEM ENSINA A ENSINAR? CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO NORMAL – CFPEN (1966-1976): ENTRE INDEFINIÇÕES E INCERTEZAS	Análise da criação, funcionamento e extinção do curso normal, além de procurar identificar o modelo de formação inicial para o magistério do curso normal e as tensões entre este espaço, os cursos de Pedagogia e a legislação vigente.	História da Educação; História das Instituições Educacionais; Formação de Professores para o Ensino Normal; Instituto de Educação do Estado da Guanabara.	Referência sobre dados históricos da formação de professores no curso normal.
2016	ALESSANDRA PETERNELLA TESE	CRISE DA PEDAGOGIA E SUAS IMPLICAÇÕES À FORMAÇÃO DO	Desvelar os determinantes históricos da crise da pedagogia e suas implicações à formação do pedagogo no início do século XXI, sob o aporte	Crise do capital; Crise da pedagogia como ciência; Formação do pedagogo no Brasil.	Referência histórica e teórica sobre a constituição do curso de pedagogia e do profissional pedagogo.

	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ	PEDAGOGO NO INÍCIO DO SÉCULO XXI	teórico-metodológico do materialismo histórico e dialético.		
--	----------------------------------	----------------------------------	---	--	--

Fonte: Elaborado pela autora, com base nas pesquisas realizadas no Banco de Teses da Capes (2018)

Quadro 18 - Revisão Bibliográfica: Banco de Teses da Capes. Palavra-Chave: Estágio Supervisionado

ANO	AUTOR	TÍTULO	RESUMO	PALAVRAS-CHAVE	CONTRIBUIÇÃO PARA A PESQUISA
2018	ROSILEIDE DOS SANTOS GOMES SOARES DISSERTAÇÃO (UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO)	ESTÁGIO SUPERVISIONADO OBRIGATÓRIO NA FORMAÇÃO INICIAL DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DA UPE CAMPUS PETROLINA: UMA ANÁLISE ENTRE 2002 A 2016	Investigação da contribuição do Estágio Supervisionado Obrigatório no processo de formação inicial no Curso de Licenciatura em Pedagogia da UPE, Campus Petrolina entre os anos de 2002 e 2016.	Formação inicial de professores; Curso de licenciatura em Pedagogia; Estágio supervisionado obrigatório; Relação teórico-prática.	Referências de autores e conceitos sobre o estágio supervisionado em uma perspectiva de unidade da teoria-prática, articulando conhecimentos oriundos do cotidiano escolar para reflexão de práticas.
2018	RICARDO RIBEIRO MARTINS DISSERTAÇÃO	A TEORIA NA PRÁTICA É OUTRA: uma análise sobre as representações de professoras acerca do estágio e dos estagiários de um curso de Pedagogia	Investigação das representações de professoras acerca do estágio curricular e estudantes-estagiários de um curso de Pedagogia.	Trabalho Docente; Erlogia; Formação de Professores; Estágio Curricular; Subjetividade.	O questionamento apresentado pelo autor, vai ao encontro de uma das principais narrativas apresentadas pelos professores e estagiários, reflexo do choque

	(UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS)				com algumas realidades na escola.
2017	ALAN LEITE MOREIRA DISSERTAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (JOÃO PESSOA)	O ESTÁGIO DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA: A EXPERIÊNCIA PARA ALÉM DA SALA DE AULA	Análise das contribuições do estágio realizado em uma área de atuação diferente à da sala de aula na UFPB/Campus I para a formação de estudantes de Pedagogia dessa Universidade.	Gestão Educacional; Estágio Curricular; Pedagogia	Apesar das lacunas no estágio supervisionado, apontadas pelo autor, é considerado o estágio uma experiência que contribui para a formação desses estudantes como professores.
2016	JOCILENE GORDIANO LIMA TOMAZ PEREIRA TESE (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)	O ESTÁGIO CURRICULAR COMO ESPAÇO DE HIBRIDAÇÃO TEORIA X PRÁTICA NO CURSO DE PEDAGOGIA	Defende que o estágio curricular no curso de Pedagogia poderia constituir-se como espaço genuíno de hibridações da teoria e da prática inerentes à formação de professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.	Formação de professores; Estágio Curricular; Teoria da Hibridação; Teoria e prática pedagógica.	Consideramos a unidade teoria e prática como caminho para (re)formação de professores. Um dos espaços para alcançarmos tal unidade é o estágio curricular, conforme defendido pela autora.

Fonte: Elaborado pela autora, com base nas pesquisas realizadas no Banco de Teses da Capes (2018)

Quadro 19 - Revisão Bibliográfica: Banco de Teses da Capes. Palavra-Chave: Unidade teoria-prática

ANO	AUTOR	TÍTULO	RESUMO	PALAVRAS-CHAVE	CONTRIBUIÇÃO PARA A PESQUISA
2017	MARCELO ALEXANDRE DOS SANTOS TESE (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS)	QUANDO OS ALUNOS JÁ SÃO PROFESSORES: RESSENTIMENTO, TEORIA E PRÁTICA NA EXPERIÊNCIA DO PARFOR SÃO CARLOS	Estudo sobre a relação professor- aluno quando os alunos já são professores. Analisa-se as especificidades dessa relação a partir de dois elementos fundamentais, a saber: a dinâmica do ressentimento entre alunos e professores e os tabus acerca do magistério, relacionados ao problema da aversão à profissão docente.	Formação; Semiformação. Ressentimento. Tabus. Teoria e Prática	As experiências trazidas pelos professores que estão no programa PARFOR, traz um novo olhar para a formação em pedagogia – a aprendizagem na prática.
2016	MARIA DO SOCORRO SOARES TESE (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO)	ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPI: TESSITURAS DA RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	Investigar o modo de estruturação e de desenvolvimento do Estágio Curricular supervisionado no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí/UFPI – do Campus Ministro Petrônio Portela UFPI/Teresina - PI, no contexto de implementação de novas normas de regulamentação deste na instituição, com foco na articulação das	Formação de professores; Curso de Pedagogia; Estágio Supervisionado; Relação teoria e prática; Normatização.	A unidade teoria-prática no estágio supervisionado para a formação de professores.

			dimensões teórico-prática na formação de professores.		
2014	HILDA MARIA MARTINS BANDEIRA TESE (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ)	NECESSIDADES FORMATIVAS DE PROFESSORES INICIANTES NA PRODUÇÃO DA PRÁXIS: REALIDADE E POSSIBILIDADES	A proposição deste estudo é de que as necessidades formativas compartilhadas por meio da colaboração e da reflexão crítica possibilitam ao professor iniciante desenvolver práxis. Tem como questão norteadora: Qual a relação entre as necessidades formativas de professores iniciantes e o desenvolvimento da práxis?	Necessidades formativas; Professor iniciante; Práxis.	A colaboração, interação e reflexão como meios para práxis na formação de professores.

Fonte: Elaborado pela autora, com base nas pesquisas realizadas no Banco de Teses da Capes (2018)

Quadro 20 - Revisão Bibliográfica: Banco de Teses da Capes. Palavra-Chave: Residência Pedagógica

ANO	AUTOR	TÍTULO	RESUMO	PALAVRAS-CHAVE	CONTRIBUIÇÃO PARA A PESQUISA
2018	LUIZA AZEVEDO GUEDES TESE	O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA DOCENTE DO COLÉGIO PEDRO II: ESCRITAS DE FORMAÇÃO NA ÁREA DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	Investigação da experiência de formação continuada proporcionada pelo Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II (PRD) a sete professores iniciantes, residentes da área dos Anos Iniciais do programa. Análise do discurso e	Linguagem; Formação continuada de professores; Professor Iniciante; Escrita Docente.	Experiência de um processo de formação biográfico escrito pelos docentes envolvidos no programa de residência docente.

	(UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO)		da escrita dos professores residentes participantes de tal programa.		
2018	JULIANA BATISTA FARIA TESE (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS)	O NAUFRÁGIO, O BAILE E A NARRATIVA DE UMA PESQUISA: Experiências de formação de sujeitos em imersão docente	Relato autobiográfico e narrativas sobre o Projeto de Imersão Docente da UFMG.	Experiência de Formação. Formação Docente. Residência Pedagógica. Projeto Imersão Docente. Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas.	Revisão bibliográfica realizada pela autora apresenta as experiências UFMG com o Projeto Imersão Docente e com
2017	ANA PAULA REIS FELIX PIRES DISSERTAÇÃO (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO)	DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE DOCENTES PARTICIPANTES DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DA UNIFESP	Investigação do desenvolvimento profissional docente no âmbito da instituição escolar, tendo por base a inserção do Programa de Residência Pedagógica (PRP).	Formação Continuada de Professores; Profissionalidade; Desenvolvimento Profissional; Programa de Residência Pedagógica	Referência de uma experiência de Residência Pedagógica como estágio de formação inicial dos cursos de licenciatura.
2016	CAROLINA DE CASTRO NADAF LEAL TESE	RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE FORMAÇÃO CONTINUADA	Identificar e analisar as representações sociais de formação continuada implícitas em três documentos relativos à Residência Pedagógica - Projeto de Lei n. 284,	Representações Sociais; Formação Docente; Residência Pedagógica; Teoria da Argumentação.	Referência de uma experiência de Residência Pedagógica.

	(UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ – RIO DE JANEIRO)		de 08 de agosto de 2012; Portaria Capes n. 206, de 21 de outubro de 2011; Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II.		
2014	MARINA LOPES PEDROSA DISSERTAÇÃO (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO)	ESTUDO SOBRE O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DA UNIFESP: UMA APROXIMAÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	Analisar como é concebida e concretizada a aproximação entre Universidade e Escola no Programa de Residência Pedagógica (PRP) desenvolvido pela UNIFESP, Campus Guarulhos.	Formação inicial de professores; Residência pedagógica; Aproximação Universidade-Escola.	Análise da colaboração do programa PRP com estudantes, professores das escolas de educação básica e professores da universidade.

Fonte: Elaborado pela autora, com base nas pesquisas realizadas no Banco de Teses da Capes (2018)

**APÊNDICE II – REVISÃO BIBLIOGRÁFICA SCIENTIFIC ELECTRONIC
LIBRARY ONLINE (SCIELO)**

Quadro 21 - Revisão Bibliográfica: Scielo. Palavra-Chave: Formação de Professores

ANO	AUTOR	TÍTULO	RESUMO	PALAVRAS-CHAVE	CONTRIBUIÇÃO PARA A PESQUISA
2018	<p>Amanda Rezende Costa Xavier (Universidade Federal de Alfenas (Unifal-MG), Poços de Caldas, Minas Gerais, Brasil.)</p> <p>Michelle Cristine da Silva Toti (Universidade Federal de Alfenas (Unifal-MG), Poços de Caldas, Minas Gerais, Brasil.)</p> <p>Maria Antonia Ramos de Azevedo. (Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho</p>	<p>INSTITUCIONALIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE: ANÁLISE DE UM PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL</p> <p>Rev. Bras. Estud. Pedagog. [online]. 2017, vol.98, n.249, pp.332-346.</p>	<p>Analisar, com base na literatura discutida, a institucionalização de um programa de desenvolvimento profissional de uma universidade federal brasileira, com vistas a identificar seu nível de consolidação, bem como a concepção dos docentes sobre ele.</p>	<p>Formação docente; desenvolvimento profissional; assessoria pedagógica</p>	

	(Unesp), Rio Claro, São Paulo, Brasil.)				
2017	Carlos Antonio Giovinazzo Junior (PUC/SP)	A FORMAÇÃO PROFISSIONAL NOS CURSOS DE LICENCIATURA E O EXERCÍCIO DO MAGISTÉRIO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: INTENÇÕES, REALIZAÇÕES E AMBIGUIDADES Educ. rev. no.spe.1 Curitiba June 2017	Análise de dois dos documentos produzidos, visando regular e orientar a formação inicial de profissionais da educação básica (Resolução CNE/CP Nº 1/06 e o Parecer CNE/CP Nº 2/15).	Formação de professores; Curso de Pedagogia; Diretrizes curriculares; Exercício do magistério; Licenciaturas.	Referências sobre formação inicial dentro dos aspectos estabelecidos pelo Conselho Nacional de Educação.

Fonte: Elaborado pela autora, com base nas pesquisas realizadas na Scielo (2018)

Quadro 22 - Revisão Bibliográfica: Scielo. Palavra-Chave: Curso de Pedagogia

ANO	AUTOR	TÍTULO	RESUMO	PALAVRAS-CHAVE	CONTRIBUIÇÃO PARA A PESQUISA
2018	CLAUDIA DE MEDEIROS LIMA INSTITUTO FEDERAL DO CEARÁ (IFCE).	PEDAGOGIA LÍQUIDA: UM CAMINHO PARA A CIÊNCIA DA PRÁXIS	A pedagogia, cuja identidade é contínuo objeto de discussão entre educadores, entra em cena mais uma vez, sob a pretensão de retomar sua relevância após 12 anos da	Ciências da práxis; Pedagogia; Pedagogia líquida.	<i>A Pedagogia Líquida</i> mencionada pelo autor é reflexo da minimização da educação como ciência e o crescimento da Pedagogia

		<p>Rev. Bras. Estud. Pedagog. vol.99 no.253 Brasília Sept./Dec. 2018</p>	<p>regulamentação das diretrizes¹ do curso. Este trabalho parte da sistematização de discussões antigas, algumas das quais datam da criação do curso, para compreender incongruências entre campo político-ideológico, legislação e campo prático-profissional, em meio às disputas de forças entre teóricos da educação e políticos legisladores. A proposta de analisar a ambiguidade e a flacidez da pedagogia em seus condicionantes estruturais, portanto, partirá de dois grandes eixos que buscarão fundamentar a existência de uma <i>pedagogia líquida</i> em detrimento das ciências da práxis.</p>	<p>como racionalidade técnica, consequência da “subordinação da educação brasileira aos ditames dos organismos internacionais. Transvestidos de reformas, cujo lema liberal oportuniza educação de qualidade para todos, têm mascarado a realidade de um modelo subserviente ao capitalismo neoliberal globalizado.” (LIMA, 2018, p. 601) Mediante esse contexto, se faz necessário a produção de conhecimento no campo educacional, com os professores na prática escolar, afim de consolidar o curso de Pedagogia como espaço de formação da Ciência da Educação.</p>
--	--	--	--	---

Fonte: Elaborado pela autora, com base nas pesquisas realizadas na Scielo (2018)

ANO	AUTOR	TÍTULO	RESUMO	PALAVRAS-CHAVE	CONTRIBUIÇÃO PARA A PESQUISA
2018	Haíla Ivanilda Silva (UPE) Mônica Gaspar (UPE)	ESTÁGIO SUPERVISIONADO: A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA REFLEXIVA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA Rev. Bras. Estud. Pedagog. vol.99 no.251 Brasília Jan./Apr. 2018	Trata-se do relato de uma experiência vivenciada no contexto do estágio supervisionado de um curso de Licenciatura em Pedagogia, cujas etapas foram construídas por observações e participação no cenário escolar e na sala de aula, inclusive a elaboração e a aplicação de projeto didático a uma turma do ensino fundamental.	Estágio supervisionado; Formação docente; Prática reflexiva.	Relato de experiência sobre a presença da unidade teoria-prática no estágio supervisionado em curso de Pedagogia.
2018	Kátia Costa Lima Corrêa de Araújo Universidade Federal Rural de Pernambuco(UFRPE/P E)	O DEBATE DA POLÍTICA CURRICULAR E OS SENTIDOS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO (1996-2006): UMA ANÁLISE A PARTIR DA TEORIA DO DISCURSO Educ. rev. vol.34 Belo Horizonte 2018 Epub Apr 12, 2018	Este artigo trata de uma pesquisa cujo objeto de estudo é o debate da política curricular e os sentidos do estágio supervisionado (1996-2006), considerando demandas, articulação, hegemonia. Formulamos indagações como: quais demandas se hegemonomizam nas políticas de currículo? Como os sentidos do estágio são construídos ao longo desse debate?	Política curricular; Estágio supervisionado; Hegemonia	Autora argumenta que a constituição de uma base comum nacional para o currículo de formação de professores é impossível, porque é impossível a completude dos sentidos no campo da articulação discursiva da política curricular para a formação

					de professores.
--	--	--	--	--	-----------------

Fonte: Elaborado pela autora, com base nas pesquisas realizadas na Scielo (2018)

Quadro 24 - Revisão Bibliográfica: Scielo. Palavra-Chave: Unidade teoria-prática

ANO	AUTOR	TÍTULO	RESUMO	PALAVRAS-CHAVE	CONTRIBUIÇÃO PARA A PESQUISA
2014	Eulália Netoi Diretoria Acadêmica de Ciências do IFRN Campus Natal-Central, Instituto Federal do Rio Grande do Norte, Brasil.	OS PROJETOS DE TRABALHO: UMA EXPERIÊNCIA INTEGRADORA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES Rev. Port. de Educação vol.27 no.2 Braga jun. 2014	Problematizar o papel da investigação nos cursos de formação inicial de professores a partir do relato de uma experiência com projetos integradores (PI). Fundamenta o seu desenvolvimento em três conceitos organizadores: formação inicial de professores, currículo integrado e interdisciplinaridade. Discute a importância de um currículo de formação que possibilite a relação teoria e prática	Formação inicial de professores; Currículo integrado; Projetos integradores.	Os projetos integradores contribuem para a formação quando envolvem docentes e discentes em seu processo.
2013	Maria Manuela Alves Garcia Márcia Souza da Fonseca Vanessa Caldeira Leite	TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A PRÁTICA COMO TECNOLOGIA DO EU DOCENTE	Discute a relação teoria e prática nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação dos Professores da Educação Básica, no início da década de 2000.	Currículo; Formação de Professores; Teoria e Prática.	Relação teoria-prática é indispensável na formação de professores.

	Universidade Federal de Pelotas (UFPel)	Educ. rev. [online]. 2013, vol.29, n.3, pp.233-264			
--	---	--	--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora, com base nas pesquisas realizadas na Scielo (2018)

Quadro 25 - Revisão Bibliográfica: Scielo. Palavra-Chave: Residência Pedagógica/Residência Educacional

ANO	AUTOR	TÍTULO	RESUMO	PALAVRAS-CHAVE	CONTRIBUIÇÃO PARA A PESQUISA
2015	NEIDE DA FONSECA P. SANT'ANNA COLÉGIO PEDRO II (CPII) FRANCISCO ROBERTO P. MATTOS UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (UERJ) CHRISTINE SERTÃ COSTA PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO	FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: A EXPERIÊNCIA DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA DOCENTE NO COLÉGIO PEDRO II Educ. rev. [online]. 2015, vol.31, n.4, pp.249-278	Discorre sobre o Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II, que se caracteriza como uma realização de Terceiro Espaço na formação de professores. Elaborado para oferecer a professores das redes públicas do Rio de Janeiro uma experiência de formação continuada, o Programa constitui uma realidade de interação entre pesquisa acadêmica e prática docente.	Formação continuada. Residência docente. Aprimoramento docente	Experiência da formação de professores iniciantes na rede do município de Niterói/RJ, estabelecendo relação entre escola-universidade.

	DE JANEIRO (PUC- RIO)				
--	--------------------------	--	--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora, com base nas pesquisas realizadas na Scielo (2018)

APÊNDICE III – CARTA DE APRESENTAÇÃO SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO



UNIVERSIDADE
CATÓLICA
DE SANTOS

A

Secretaria Municipal de Educação de São Vicente
São Vicente - SP

CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Eu, Beatriz Martins dos Santos Prado, estudante regularmente matriculado no Programa de Pós-Graduação – nível de Mestrado em Educação (PPGE) - *stricto sensu* - da Universidade Católica de Santos (Unisantos), na linha de pesquisa Formação e Profissionalização Docente, desenvolvo a pesquisa intitulada ***Programa de Residência Pedagógica/Capes: Formação Diferenciada de Professores em Cursos de Pedagogia?***, sob a orientação da Professora Dra. Marineide de Oliveira Gomes, venho mui respeitosamente, requerer a autorização de Vossa Senhoria para a realização da pesquisa junto aos discentes e docentes das seguintes escolas participantes do Programa de Residência Pedagógica:

Serão realizadas observações das ações nas salas de aula das escolas-campo do município, e das reuniões de supervisão com os docentes orientadores e estudantes residentes da instituição de ensino superior UNIBR – Faculdade São Vicente e com os professores preceptores e estudantes das escola referenciadas anteriormente, ambos presentes no município de São Vicente, no qual serão abordados temas referentes ao Programa de Residência Pedagógica.

Será preservado o anonimato de todos os sujeitos envolvidos, assegurando a privacidade, sendo que poderão se retirar desse processo a qualquer momento que julgarem oportuno. Desde já agradecemos pela autorização nos colocamos à disposição para esclarecimentos.

Local: _____

Data: _____

Assinatura do pesquisador: _____

Dados dos pesquisadores:

Mestranda

Beatriz Martins dos Santos Prado

Endereço: UNISANTOS - Av. Conselheiro Nébias, 300, Vila Mathias, Santos

E-mail: beatrizprado@unisantos.br

Orientadora

Professora Dra. Marineide de Oliveira Gomes

Endereço: UNISANTOS - Av. Conselheiro Nébias, 300, Vila Mathias, Santos

E-mail: marineide.gomes@unisantos.br

APÊNDICE IV – CARTA DE APRESENTAÇÃO IES “ATITUDES DE AMOR”



UNIVERSIDADE
CATÓLICA
DE SANTOS

A

IES “Atitudes de Amor”

CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Eu, Beatriz Martins dos Santos Prado, estudante regularmente matriculado no Programa de Pós-Graduação – nível de Mestrado em Educação (PPGE) - *stricto sensu* - da Universidade Católica de Santos (Unisantos), na linha de pesquisa Formação e Profissionalização Docente, desenvolvo a pesquisa intitulada ***Programa de Residência Pedagógica/Capes: Formação Diferenciada de Professores em Cursos de Pedagogia?***, sob a orientação da Professora Dra. Marineide de Oliveira Gomes, venho mui respeitosamente, requerer a autorização de Vossa Senhoria para a realização da pesquisa junto aos discentes e docentes da unidade. Serão realizadas observações das reuniões de supervisão e análise de documentos, com coordenadores institucionais, docentes orientadores e estudantes residentes da respectiva universidade no município de São Vicente em que serão abordados temas referentes a profissionalidade docente ao Programa de Residência Pedagógica.

Será preservado o anonimato dos coordenadores institucionais, docentes orientadores e estudantes residentes, assegurando a privacidade, sendo que poderão se retirar desse processo a qualquer momento que julgarem oportuno. Desde já agradecemos pela autorização e nos colocamos à disposição para esclarecimentos.

Local: _____

Data: _____

Assinatura do pesquisador: _____

Dados dos pesquisadores:

Mestranda

Beatriz Martins dos Santos Prado

Endereço: UNISANTOS - Av. Conselheiro Nébias, 300, Vila Mathias, Santos

E-mail: beatrizprado@unisantos.br

Orientadora

Professora Dra. Marineide de Oliveira Gomes

Endereço: UNISANTOS - Av. Conselheiro Nébias, 300, Vila Mathias, Santos

E-mail: marineide.gomes@unisantos.br

APÊNDICE V – CARTA DE APRESENTAÇÃO ESCOLA-CAMPO “CORACÃO DO AMOR”



UNIVERSIDADE
CATÓLICA
DE SANTOS

A

Escola campo “Coração do Amor”

São Vicente - SP

CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Eu, Beatriz Martins dos Santos Prado, estudante regularmente matriculado no Programa de Pós-Graduação – nível de Mestrado em Educação (PPGE) - *stricto sensu* - da Universidade Católica de Santos (Unisantos), na linha de pesquisa Formação e Profissionalização Docente, desenvolvo a pesquisa intitulada ***Programa de Residência Pedagógica/Capes: Formação Diferenciada de Professores em Cursos de Pedagogia?***, sob a orientação da Professora Dra. Marineide de Oliveira Gomes, venho mui respeitosamente, requerer a autorização de Vossa Senhoria para a realização da pesquisa junto aos discentes e docentes da unidade. Serão realizadas observações na sala de aula acerca das ações dos residentes realizadas na respectiva escola no município de São Vicente em que serão abordados temas referentes ao Programa de Residência Pedagógica/Capes. Será preservado o anonimato dos professores, residentes e estudantes, assegurando a privacidade, sendo que poderão se retirar desse processo a qualquer momento que julgarem oportuno. Desde já agradecemos pela autorização nos colocamos à disposição para esclarecimentos.

Local: _____

Data: _____

Assinatura do pesquisador: _____

Dados dos pesquisadores:

Mestranda

Beatriz Martins dos Santos Prado

Endereço: UNISANTOS - Av. Conselheiro Nébias, 300, Vila Mathias, Santos

E-mail: beatrizprado@unisantos.br

Orientadora

Professora Dra. Marineide de Oliveira Gomes

Endereço: UNISANTOS - Av. Conselheiro Nébias, 300, Vila Mathias, Santos

E-mail: marineide.gomes@unisantos.br

APÊNDICE VI – TCLE COORDENADOR INSTITUCIONAL IES



UNIVERSIDADE
CATÓLICA
DE SANTOS

Ao

Coordenador Institucional da IES “Atitudes de Amor”

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Eu, Beatriz Martins dos Santos Prado, estudante regularmente matriculado no Programa de Pós-Graduação – nível de Mestrado em Educação (PPGE) - *stricto sensu* - da Universidade Católica de Santos (Unisantos), na linha de pesquisa Formação e Profissionalização Docente, desenvolvo a pesquisa intitulada ***Programa de Residência Pedagógica/Capes: Formação Diferenciada de Professores em Cursos de Pedagogia?***, sob a orientação da Professora Dra. Marineide de Oliveira Gomes, que será desenvolvida com coordenadores institucionais, docentes orientadores e estudantes residentes, participantes do Programa de Residência Pedagógica. Para essa investigação, optamos por uma abordagem qualitativa por meio de observações e análise documental, nos espaços da Instituição de Ensino Superior e da escola-campo, privilegiando um trabalho coletivo com todos sujeitos envolvidos no processo de pesquisa. A participação dos sujeitos é voluntária, será preservado o anonimato de todos os envolvidos, assegurando a privacidade, sendo que poderão se retirar desse processo a qualquer momento que julgarem oportuno. Esclarecemos que não haverá nem remuneração aos participantes e nem qualquer prejuízo ou dano material ou moral. Desde já agradecemos pela colaboração e participação na pesquisa e nos colocamos à disposição para esclarecimentos.

Este documento, emitido em duas vias, será assinado pelo pesquisador e por cada participante. São Vicente, ____/____/____

Consentimento

Eu, _____ recebi informações sobre os objetivos da pesquisa e sobre minha participação. Em vista das condições apresentadas acima, concordo em participar da pesquisa.

Local: _____

Data: _____

Assinatura do pesquisador: _____

Assinatura do participante: _____

Dados dos pesquisadores:Mestranda

Beatriz Martins dos Santos Prado

Endereço: UNISANTOS - Av. Conselheiro Nébias, 300, Vila Mathias, Santos

E-mail: beatrizprado@unisantos.br

Orientadora

Professora Dra. Marineide de Oliveira Gomes

Endereço: UNISANTOS - Av. Conselheiro Nébias, 300, Vila Mathias, Santos

E-mail: marineide.gomes@unisantos.br

APÊNDICE VII – TCLE DOCENTES ORIENTADORES IES



UNIVERSIDADE
CATÓLICA
DE SANTOS

Aos Docentes orientadores do PRP/Capes
Da IES “Atitudes de Amor”

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Eu, Beatriz Martins dos Santos Prado, estudante regularmente matriculado no Programa de Pós-Graduação – nível de Mestrado em Educação (PPGE) - *stricto sensu* - da Universidade Católica de Santos (Unisantos), na linha de pesquisa Formação e Profissionalização Docente, desenvolvo a pesquisa intitulada ***Programa de Residência Pedagógica/Capes: Formação Diferenciada de Professores em Cursos de Pedagogia?***, sob a orientação da Professora Dra. Marineide de Oliveira Gomes, que será desenvolvida com coordenadores institucionais, docentes orientadores e estudantes residentes, participantes do Programa de Residência Pedagógica. Para essa investigação, optamos por uma abordagem qualitativa por meio de observações e análise documental, nos espaços da Instituição de Ensino Superior e da escola-campo, privilegiando um trabalho coletivo com todos sujeitos envolvidos no processo de pesquisa. A participação dos sujeitos é voluntária, será preservado o anonimato de todos os envolvidos, assegurando a privacidade, sendo que poderão se retirar desse processo a qualquer momento que julgarem oportuno. Esclarecemos que não haverá nem remuneração aos participantes e nem qualquer prejuízo ou dano material ou moral. Desde já agradecemos pela colaboração e participação na pesquisa e nos colocamos à disposição para esclarecimentos.

Este documento, emitido em duas vias, será assinado pelo pesquisador e por cada participante. São Vicente, ____/____/____

Consentimento

Eu, _____ recebi informações sobre os objetivos da pesquisa e sobre minha participação. Em vista das condições apresentadas acima, concordo em participar da pesquisa.

Local: _____

Data: _____

Assinatura do pesquisador: _____

Assinatura do participante: _____

Dados dos pesquisadores:Mestranda

Beatriz Martins dos Santos Prado

Endereço: UNISANTOS - Av. Conselheiro Nébias, 300, Vila Mathias, Santos

E-mail: beatrizprado@unisantos.br

Orientadora

Professora Dra. Marineide de Oliveira Gomes

Endereço: UNISANTOS - Av. Conselheiro Nébias, 300, Vila Mathias, Santos

E-mail: marineide.gomes@unisantos.br

APÊNDICE VIII – TCLE ESTUDANTE-RESIDENTE IES



UNIVERSIDADE
CATÓLICA
DE SANTOS

Ao Estudante-residente da IES “Atitudes de Amor”

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Eu, Beatriz Martins dos Santos Prado, estudante regularmente matriculado no Programa de Pós-Graduação – nível de Mestrado em Educação (PPGE) - *stricto sensu* - da Universidade Católica de Santos (Unisantos), na linha de pesquisa Formação e Profissionalização Docente, desenvolvo a pesquisa intitulada ***Programa de Residência Pedagógica/Capes: Formação Diferenciada de Professores em Cursos de Pedagogia?***, sob a orientação da Professora Dra. Marineide de Oliveira Gomes, que será desenvolvida com coordenadores institucionais, docentes orientadores e estudantes residentes, participantes do Programa de Residência Pedagógica. Para essa investigação, optamos por uma abordagem qualitativa por meio de observações e análise documental, nos espaços da Instituição de Ensino Superior e da escola-campo, privilegiando um trabalho coletivo com todos sujeitos envolvidos no processo de pesquisa. A participação dos sujeitos é voluntária, será preservado o anonimato de todos os envolvidos, assegurando a privacidade, sendo que poderão se retirar desse processo a qualquer momento que julgarem oportuno. Esclarecemos que não haverá nem remuneração aos participantes e nem qualquer prejuízo ou dano material ou moral. Desde já agradecemos pela colaboração e participação na pesquisa e nos colocamos à disposição para esclarecimentos.

Este documento, emitido em duas vias, será assinado pelo pesquisador e por cada participante. São Vicente, ____/____/____

Consentimento

Eu, _____ recebi informações sobre os objetivos da pesquisa e sobre minha participação. Em vista das condições apresentadas acima, concordo em participar da pesquisa.

Local: _____

Data: _____

Assinatura do pesquisador: _____

Assinatura do participante: _____

Dados dos pesquisadores:Mestranda

Beatriz Martins dos Santos Prado

Endereço: UNISANTOS - Av. Conselheiro Nébias, 300, Vila Mathias, Santos

E-mail: beatrizprado@unisantos.br

Orientadora

Professora Dra. Marineide de Oliveira Gomes

Endereço: UNISANTOS - Av. Conselheiro Nébias, 300, Vila Mathias, Santos

E-mail: marineide.gomes@unisantos.br

APÊNDICE IX – TCLE PROFESSOR-PRECEPTOR ESCOLA-CAMPO



UNIVERSIDADE
CATÓLICA
DE SANTOS

A Escola campo “Coração do Amor”

At – Professor-Preceptor do PRP/Capes

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Eu, Beatriz Martins dos Santos Prado, estudante regularmente matriculado no Programa de Pós-Graduação – nível de Mestrado em Educação (PPGE) - *stricto sensu* - da Universidade Católica de Santos (Unisantos), na linha de pesquisa Formação e Profissionalização Docente, desenvolvo a pesquisa intitulada ***Programa de Residência Pedagógica/Capes: Formação Diferenciada de Professores em Cursos de Pedagogia?***, sob a orientação da Professora Dra. Marineide de Oliveira Gomes, que será desenvolvida com coordenadores institucionais, docentes orientadores e estudantes residentes, participantes do Programa de Residência Pedagógica. Para essa investigação, optamos por uma abordagem qualitativa por meio de observações e análise documental, nos espaços da Instituição de Ensino Superior e da escola-campo, privilegiando um trabalho coletivo com todos sujeitos envolvidos no processo de pesquisa. A participação dos sujeitos é voluntária, será preservado o anonimato de todos os envolvidos, assegurando a privacidade, sendo que poderão se retirar desse processo a qualquer momento que julgarem oportuno. Esclarecemos que não haverá nem remuneração aos participantes e nem qualquer prejuízo ou dano material ou moral. Desde já agradecemos pela colaboração e participação na pesquisa e nos colocamos à disposição para esclarecimentos.

Este documento, emitido em duas vias, será assinado pelo pesquisador e por cada participante. São Vicente, ____/____/____

Consentimento

Eu, _____ recebi informações sobre os objetivos da pesquisa e sobre minha participação. Em vista das condições apresentadas acima, concordo em participar da pesquisa.

Local: _____

Data: _____

Assinatura do pesquisador: _____

Assinatura do participante: _____

Dados dos pesquisadores:

Mestranda

Beatriz Martins dos Santos Prado

Endereço: UNISANTOS - Av. Conselheiro Nébias, 300, Vila Mathias, Santos

E-mail: beatrizprado@unisantos.br

Orientadora

Professora Dra. Marineide de Oliveira Gomes

Endereço: UNISANTOS - Av. Conselheiro Nébias, 300, Vila Mathias, Santos

E-mail: marineide.gomes@unisantos.br

APÊNDICE X – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO (ESCOLA-CAMPO “CORÇÃO DO AMOR”)

- Como ocorre a relação ensino-aprendizagem entre estudante-residente e professor-preceptor? A relação estabelecida proporciona formação colaborativa? De que forma?
- Como ocorrem as relações entre estudante-residente e as crianças, famílias, território do entorno da sala de estágio?
- Como ocorre a relação entre professor-preceptor e as crianças da sala de estágio?
- De que forma acontece a atuação e a intervenção pedagógica do estudante-residente na sala de estágio?
- Como o estudante-residente se organiza para a ação pedagógica? (se realiza registros, se possui Plano de Trabalho ou Aula, entre outros).
- As ações do PRP/Capes dialogam e trazem impactos relevantes para as práticas pedagógicas do professor preceptor e da escola-campo? Como?
- O PRP/Capes provocou mudanças nas escolas-campo observadas? Quais?
- Quais limites e quais possibilidades o PRP/Capes apresenta em relação ao estágio tradicional (regular/obrigatório)?

APÊNDICE XI – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO (REUNIÕES DE SUPERVISÃO IES “ATITUDES DE AMOR”)

- Quais são os participantes das reuniões de supervisão?
- Observa-se intencionalidade pedagógica nos encontros de supervisão (o caráter das reuniões é formativo ou instrutivo?)
- Qual o papel do Coordenador Institucional e do Professor orientador nas reuniões?
- Qual o tempo de duração das reuniões e os materiais utilizados nas mesmas?
- Os estudantes residentes apresentam as observações trazidas das escolas-campo? De que forma e como são acolhidas pelos professores orientadores?
- Há um ambiente propício para a reflexão e a problematização acerca das Necessidades Formativas dos Professores preceptores e os projetos em ação nas escolas? De que forma isso acontece?
- As orientações aos Residentes fomentam a pesquisa e a autonomia dos estudantes?
- Observam-se ações colaborativas entre professor orientador e Residente?
- Como ocorre a avaliação do Residente? Tal avaliação é formativa ou somativa?
- Nas reuniões há indícios de que as ações do PRP/Capes dialogam e trazem impactos relevantes para as práticas pedagógicas do professor orientador e para o curso de Pedagogia da IES? Como?
- Como ocorre o diálogo entre as ações institucionais do PRP/Capes e as ações do estágio regular/obrigatório no Curso de Pedagogia? (limites e possibilidades)

APÊNDICE XII – DIÁRIO DE CAMPO IES

DIÁRIO DE CAMPO – IES

REUNIÃO DE SURPERVISÃO

Data: 27/05/2019

Local: Auditório da IES

Horário: 18h as 19h

Participantes: Aproximadamente 30 Estudantes residentes dos cursos de licenciatura em Educação Física, Letras e Pedagogia, 2 professores preceptores, 3 docentes orientadores e a coordenadora institucional

A reunião teve como pauta o evento intitulado “Rua Pedagógica”, além de alguns avisos acerca da entrega dos portfólios (prazo 24/06) e da ação social para arrecadação de alimentos e agasalhos para famílias participantes do Projeto Bora Lá, que atende moradores do Dique de Sambaiatuba, no município de São Vicente/SP. Também foi realizada a apresentação da pauta do próximo encontro, no qual haverá troca de experiências com os professores preceptores e estudantes residentes de todas as escolas envolvida no Programa de Residência Pedagógica.

Ao iniciar a fala sobre o evento “Rua Pedagógica”, que será realizado no dia 01/06, a coordenadora institucional relatou a relevância social e política dessa ação mediante os cortes da educação, que também atingiram Políticas Públicas Educacionais, como o Programa de Residência Pedagógica.

A coordenadora institucional juntamente com os docentes orientadores enalteceu a importância da atuação dos estudantes residentes na rua nesse dia, como forma de promover uma conscientização da população e dos estudantes da IES sobre o papel transformador da educação (“Não fazemos balburdia!”).

1º Tema: Concepções de Educação/Assistência

A “Rua Pedagógica” consiste em uma ação na rua da IES, convidando estudantes e famílias das escolas-campo de atuação do Programa, para um dia diferenciado com vivências de brincadeiras, circuitos físicos em nove tendas, representando as nove escolas participantes do Programa, que envolve ação dos estudantes residentes e professores preceptores.

Após informar os estudantes residentes e professores preceptores da importância da “Rua Pedagógica”, foram discutidas questões organizacionais em relação a alimentação (lanche) das crianças que participariam do evento e materiais que seriam necessários para realizar tais ações.

2º Tema: Logística do Evento

Foram coletadas doações para realização do evento, além da contribuição da IES para realização do evento, contando com a colaboração de um candidato a vereador do município para produção dos lanches, indicação feita por uma das residentes do Programa. Também foi aberto para a contribuição voluntária em dinheiro para os residentes que quisessem colaborar para o aluguel de brinquedos e turma de animação.

3º Tema: Eventual uso político do PRP/Capes

Aproveitando a participação das pesquisadoras na reunião, a coordenadora institucional apresentou-as para os participantes do Programa e ambas tiveram a oportunidade de falar aos sujeitos as intencionalidades das suas pesquisas, colocar-se a disposição e convidá-los a contribuir com o processo de pesquisa. A pesquisadora Valdilene entregou os TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) aos sujeitos (estudantes residentes e professores preceptores) e a coordenadora institucional explicou aos envolvidos a relevância em contribuir para pesquisas que contemplem uma Política Pública Educacional e o quanto isso colabora para melhorias no próprio PRP/Capes.

A reunião se encerrou com assinaturas das listas de presença e dos TCLE. Um dos estudantes residentes se aproximou das pesquisadoras presentes colocando-se à disposição para contribuir com o que for necessário para o processo de pesquisa.

Comentário:

A reunião teve caráter mais instrutivo do que formativo, devido a organização para o evento Rua Pedagógica. A preparação para tal momento é relevante para colaborar com os momentos de ação dos residentes e estabelecer a confiança necessária para conduzir a proposta planejada. Tendo em vista o roteiro de observação das reuniões de supervisão, podemos apontar que durante essa reunião a fala central estava com a coordenadora institucional e os docentes orientadores, sendo os estudantes residentes convidados a sugerir ideias, propostas e quais materiais seriam utilizados durante “Rua Pedagógica”.

Nesse sentido, os residentes puderam contribuir trazendo as experiências de brincadeiras e jogos que realizaram nas escolas-campo para desenvolver com as crianças no evento. Contudo, as sugestões apresentadas pelos residentes são apenas registradas para execução, sem aprofundamento e reflexão sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas em tais ações. Com isso, não houve um momento de reflexão sobre as práticas pedagógicas e uma intencionalidade formativa nessa reunião.

Destacamos alguns temas que emergiram ao longo da reunião de supervisão, 1º Tema: Concepções de Educação/Assistência. Ao arrecadar alimentos e agasalhos para doação a um bairro que possui moradores com baixa renda econômica e que vivem em situação de vulnerabilidade (barracos de madeira próximos ao mangue), a IES implicitamente está mostrando uma visão sobre esses sujeitos – com uma ideia de educação interligada com a assistência social.

Esses sujeitos possuem o direito de possuir alimento, moradia e vestimenta, e é nesse sentido formativo que a IES poderia trabalhar com seus residentes. Ao longo da reunião de supervisão, a pauta ficou no 2º Tema: Logística do Evento, entretanto onde está o estágio do PRP/Capes e a formação desses professores? Marcamos nossa crítica novamente nesse ponto, pois esse tempo e espaço poderia propiciar momentos de reflexão sobre

os planos em atuação essencial para alcançar uma prática reflexiva (práxis) sobre ação desses residentes nas escolas-campo.

Outro apontamento que é importante considerarmos é referente ao 3º Tema: Eventual uso político no PRP/Capes, no qual uma das residentes liga e pede para seu conhecido, candidato a vereador do município, uma colaboração de lanche para realização do evento. Consideramos esse movimento um reflexo de como se faz política no Brasil, como meio de troca de favores. Acreditamos que a ação de colaboração do candidato a vereador pode possuir o objetivo de promoção pessoal, tendo em vista as eleições municipais no próximo ano (2020).

Data: 01/06/2019

Local: Evento Rua Pedagógica, Avenida em frente a IES

Horário: 9h as 13h

Participantes: Aproximadamente 100 pessoas: Visitantes, Estudantes residentes dos cursos de licenciatura em Educação Física, Letras e Pedagogia, professores preceptores, docentes orientadores, coordenadora institucional, crianças das escolas-campo, crianças e mães do Projeto Bora Lá.

A proposta da Rua Pedagógica teve por objetivo propor um evento que, envolvendo os sujeitos participantes do PRP/Capes, com a intencionalidade de integração local desses sujeitos, para promover o Programa e a IES, e também para desenvolver e apresentar os Planos de Ação aplicados em cada escola-campo.

Para tanto, foram organizadas nove tendas, representando cada escola participante, no qual os residentes demonstraram algumas propostas de atividades desenvolvidas nas escolas, contemplando os projetos dos residentes da área Multidisciplinar (Educação Física e Letras) e da Pedagogia.

Devido ao mau tempo (nublado e com possibilidade de chuva) poucas escolas-campos puderam vir com as crianças (estudantes das escolas-campo), para participar do evento.

Contudo, também houve participação dos integrantes que fazem parte de um projeto, que atende crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade econômica e social do Dique do Sambaiatuba, em São Vicente/SP. Esse projeto atende no contraturno escolar, oferecendo atividades desportivas, educacionais, culturais, ambientais e sociais.

Um ônibus com crianças, mães e educadoras do projeto vieram convidados pela IES para participar do evento e receber a doação de alimentos e agasalhos arrecadados ao longo da semana na IES. Também houve adesão por parte de moradores da região que ao perceberem o movimento em frente a IES, vieram com as crianças e famílias para participar.

Durante a realização do evento esteve presente a mídia de TV regional para registrar o evento, entrevistando o reitor e a coordenadora institucional do PRP/Capes da IES. Também esteve presente na IES, esse dia, a jornalista e atual Deputada Federal Rosana Valle, especificamente para participar do evento da IES sobre a Semana do Meio Ambiente, porém sua presença também fomentou o evento da “Rua Pedagógica” devido ser oriunda da Baixada Santista/SP e muito conhecida na região, muitos pararam para pedir fotos e conversar com a referida deputada.

Era notório a expressão de contentamento dos residentes em apresentar e desenvolver com os convidados e crianças os jogos, brincadeiras e histórias que desenvolveram nas escolas-campo. As crianças participantes do programa, que conseguiram vir de ônibus acompanhadas dos preceptores das escolas-campo, além de se identificarem com as práticas desenvolvidas em suas escolas, puderam participar e conhecer outras propostas desenvolvidas nas demais escolas-campo.

A IES investiu para o evento com atividades de música, dança, circo e brincadeiras, além de oferecer pipoca e algodão-doce a vontade para as crianças, contando com a colaboração (em dinheiro) também da equipe que integra o PRP/Capes: coordenadora institucional, docentes orientadores, professores

1º Tema: Concepção de População Vulnerável (Econômica)

2º Tema: Publicidade

preceptores e estudantes residentes. Também foram recebidas doações de lanches e bebidas que foram servidos para as crianças e convidados, sendo uma dessas doações advindas de um futuro candidato a vereador para as eleições municipais de 2020.

3º Tema: Eventual uso político do PRP/Capes

Podemos observar que tal evento contou com o envolvimento dos moradores do entorno da IES e da equipe do PRP/Capes, tendo em vista na dedicação de residentes e preceptores ao longo do evento, colaborando para além da participação nas tendas e auxiliando no que fosse necessário.

Uma das crianças do Projeto, convidadas do evento, enquanto era desenvolvido o momento do circo, afirmou para o palhaço presente “Essa é a primeira vez que vou em um circo!” e se dispôs prontamente a ser voluntária durante a dinâmica proposta pelo mesmo. As crianças do referente projeto demonstraram entusiasmo ao participar das propostas, inclusive as crianças mais velhas, que a princípio estavam apenas observando e auxiliando as crianças menores nas brincadeiras, mas aos poucos foram se soltando e, ao final, estavam brincando juntamente com todos. Brincadeiras como por exemplo pés de lata e pesca de sílabas foram as mais procuradas pelas crianças, formando filas para os que queriam participar. Em cada tenda, haviam atividades e jogos desenvolvidos na escola-campo nas áreas de alfabetização, brincadeiras na área de educação física, jogos matemáticos e literatura infantil (Monteiro Lobato).

Comentário:

Mesmo faltando crianças e preceptores de algumas escolas-campo, considero que tal evento foi relevante, tanto para desenvolvimento do Programa, quanto para valorização das práticas desenvolvidas pelos residentes e preceptores.

A participação das crianças do Projeto convidado teve por objetivo propiciar uma vivência lúdica para essas famílias em situação de vulnerabilidade econômica e social. Algumas crianças aparentemente possuíam poucas vivências com esses tipos de

práticas e brincadeiras, pois era possível observar a participação animada de crianças mais velhas (na faixa etária de 9 a 12 anos) envolvidas nas brincadeiras após um longo momento de observação e auxílio das crianças menores nas propostas.

Além de promover a inserção das crianças do Projeto convidado nessas propostas lúdicas, a IES também tinha a intencionalidade do que foi intitulado como “ação social”, ao doar alimentos e agasalhos para as famílias participantes desse projeto. Destacamos para ilustrar esse momento o 1º Tema dessa observação, uma concepção de “População Vulnerável (Econômica)” por parte da IES para com esses sujeitos, com uma campanha de caridade, reforçando aos estudantes residentes estereótipos de exclusão social e dependência desses sujeitos.

Alimentação, moradia e vestimentas são direitos garantidos por lei, que não são contemplados a todos devido aos problemas na distribuição de renda em nosso país, no qual poucos possuem muito e muitos possuem pouco. Nesse sentido, o exercício de caridade por mais que seja repleto de boas intenções, em muitas situações serve para o reforço dessa realidade, e não é o suficiente para a emancipação econômica social desses sujeitos.

Nesse sentido, acreditamos que a IES possa ter a intencionalidade de colaborar com esse Projeto, contudo também com objetivos que contemplam o 2º Tema abordado nessa observação: Publicidade. A presença do telejornalismo local e das mídias sociais favorece o marketing da IES na região, como instituição privada que desenvolve uma “ação social” e que possui um diferencial em seus cursos de licenciatura: o PRP/Capes. Com isso, previamente podemos analisar uma intencionalidade em promover a imagem da IES com a realização de tal evento.

Concretizando o planejamento da reunião de supervisão anterior, o evento contou com a doação de lanches provenientes de um futuro candidato a vereador do referente município da IES, aproximando novamente do 3º Tema: Eventual uso político do

PRP/Capes para promoção e benefício da campanha política desse contribuidor.

Consideramos que o evento foi uma experiência produtiva para o desenvolvimento desses profissionais, estreitando os laços construídos ao longo da PRP/Capes e proporcionando a oportunidade de conhecer os Planos de Ação desenvolvidos em outras escolas-campo.

Data: 17/06/2019

Local: Auditório da IES

Horário: 18h as 19h

Participantes: Aproximadamente 40 Estudantes residentes, 7 professores preceptores, 4 docentes orientadores e a coordenadora institucional

A organização da reunião foi diferenciada nesse dia tendo em vista o objetivo do encontro, que foi a entrega dos portfólios e relatórios individuais dos estudantes residentes e coletivos de cada escola-campo.

Os grupos de residentes e professores preceptores se reuniram conforme sua escola-campo para organização desse material e entrega para visto pelos docentes orientadores com a supervisão da coordenadora institucional, orientando a todos sobre os documentos e relatórios que deveriam conter em cada um dos portfólios.

Devido a quantidade de materiais a serem conferidos, a coordenadora institucional convidou a pesquisadora Beatriz a auxiliar no check-in de conferência, apresentando uma lista de itens que deveriam conter nos portfólios para assinatura dos residentes.

Dentro da lista de itens que cada portfólio deveria constar estavam presentes: apresentação e dados da escola-campo, relatórios de observação, planos de ação, ficha de presença, diário de campo descrevendo as ações de cada dia e imagens.

1º Tema: Estágio
PRP/Capes –
semelhança com
preenchimento de
fichas cartoriais

O portfólio dos residentes que ingressaram no ano de 2018 possuía registros desde aquele momento até o atual (junho/2019) e um dos docentes orientadores comentou que foi um exercício desenvolvido para os residentes, apresentar o portfólio com todos esses registros no final de cada semestre (até o momento sendo realizado em dezembro/2018 e junho/2019).

A pesquisadora Beatriz juntamente com um dos docentes orientadores auxiliou no processo de conferência do portfólio e das documentações exigidas, retendo os portfólios dos estudantes residentes para leitura e análise posterior por parte da equipe de docentes orientadores e da coordenadora institucional.

Os professores preceptores nesse processo auxiliavam os residentes em seus portfólios individuais e na confecção do portfólio coletivo, no qual continha informações sobre os conteúdos desenvolvidos pelo professor preceptor e seus relatórios acerca do desenvolvimento desses estudantes residentes. No diário de campo dos residentes, além de conter as descrições de suas experiências na escola-campo possuía os registros das reuniões de supervisão.

Comentário:

A reunião de supervisão mais uma vez demonstra um caráter mais instrutivo que formativo, tendo em vista a organização do tempo que poderia possibilitar reflexão e formação para conferência de fichas e relatórios. Esse tipo de avaliação ao final de cada semestre possui semelhança com o estágio curricular obrigatório, sobretudo nas IES privadas, que consiste de maneira cartorial no preenchimento de fichas para cumprimento de tarefas e horas.

Ao nosso olhar, a avaliação dos residentes está sendo realizada de uma forma somativa, que consiste na soma da quantidade de horas e relatórios descritivos dos residentes sobre a escola-campo e a IES. Nesse sentido, onde está a problematização e reflexão sobre as experiências vivenciadas nesses espaços?

Apenas um relatório descritivo não possibilita uma relação entre os saberes práticos e teóricos e a construção de uma prática reflexiva.

O hábito de cumprimento de papéis mais uma vez está sobrepondo aquilo que realmente é importante: a discussão dos planos de ação, a reflexão sobre as possibilidades e os desafios encontrados nas escolas-campo, ações formativas que favoreceriam a (re)construção da identidade docente desses residentes e dos professores preceptores.

Data: 09/09/2019

Local: IES – Sala de Aula

Horário: 18h as 19h

Participantes: Aproximadamente 20 Estudantes residentes, 1 docente orientador e a coordenadora institucional.

A reunião iniciou com a docente orientadora presente elencando os desafios e dificuldades apontados pelos estudantes residentes na reunião anterior sobre a atuação na escola-campo. A partir desses apontamentos foi direcionado uma roda de conversa para que todos pudessem comentar sobre essas dificuldades e pensar junto sobre possíveis soluções.

Algumas dificuldades apontadas eram relacionadas a estrutura física da escola campo, recursos materiais, tempo de trocas com preceptor, as crianças com déficits de aprendizagem e as diversas carências que algumas crianças possuem (afetivas ou financeiras).

Mediante esses tópicos, alguns estudantes residentes colaboraram falando sobre as possíveis estratégias que realizaram para superar essas dificuldades, como por exemplo: confecção de materiais e jogos recicláveis, sempre possuir um plano B para caso aquela intervenção não seja oportuna ou impossibilitada por conta do tempo, buscar explorar os diversos espaços da escola.

Quanto aos déficits de aprendizagem ou crianças em situações de inclusão, a docente orientadora pontua sobre a

1º Tema: Reflexão sobre as ações nas escolas-campo

2º Tema: Direito a educação

diversidade existente em todas as crianças - todos são diferentes, são seres individuais e possuem diversas dificuldades/potencialidades.

Ao final da reunião, a coordenadora institucional passa aos estudantes residentes orientações e atenção quanto ao estágio supervisionado obrigatório exigido pela IES. Aos estudantes residentes que atuam no Ensino Fundamental, a necessidade de procurar outra escola para cumprir as horas remanescentes do estágio para Educação Infantil e quanto as diferenças entre o relatório do PRP e o relatório do estágio da IES – são ações diferentes, mas que as ações do PRP contemplam apenas um nível de ensino (anos iniciais do ensino fundamental) e podem ser relatadas no relatório de estágio.

3º Tema: Diferenças entre o estágio PRP/Capes e o estágio curricular obrigatório

Comentários:

Pela primeira vez entre as reuniões observadas vemos indícios de uma reunião com objetivo formativo, com a presença do 1º tema a reflexão sobre os planos de ação desenvolvidos na escola, os desafios e limites encontrados em campo. A roda de conversa sobre os desafios encontrados na escola-campo rendeu muito, pois todos os estudantes residentes queriam falar e contribuir sobre sua atuação em campo. Essa proposta teve um direcionamento formativo tendo em vista a reflexão proporcionada aos residentes sobre sua prática.

Em meio as ponderações dos residentes há um movimento em pensar possibilidades para avançar nas dificuldades encontradas na escola-campo, como por exemplo os déficits de aprendizagem de algumas crianças. Nesse sentido, é abordado o 2º tema destacado dessa observação que é o direito à educação, no qual a docente orientadora pontua que todas as crianças são singulares, cada um possui potencialidades e dificuldades. Ao nosso olhar a docente orientadora conceituou bem a relevância do direito a diferença, contudo o como desenvolver ações com essas crianças apontadas pelos residentes é que faltou retomar e pensar.

A inclusão escolar é uma realidade vivenciada em muitas escolas, contudo falta mediação e orientação no trabalho com essas crianças, ponto esse levantado pelos residentes.

Ao final da reunião, quando a coordenadora institucional trata das instruções acerca das diferenças entre o estágio supervisionado e o PRP foram importantes para compreensão da distinção que a IES tem realizado quanto ao desenvolvimento do programa e a importância em formar os estudantes nas diversas áreas de atuação do pedagogo.

Data: 23/09/2019

Local: Auditório da IES

Horário: 18h as 19h

Participantes: Aproximadamente 30 Estudantes residentes, 3 professores preceptores, 3 docentes orientadores e a coordenadora institucional

O encontro tinha por objetivo a apresentação de dois residentes que concluíram o curso de Licenciatura em Letras e Educação Física no final do 1º semestre/2019 para uma banca de professores constando: um docente orientador da IES, o professor preceptor da escola-campo, a coordenadora institucional e uma professora convidada.

Os residentes possuíam de 15/20 minutos para apresentar as vivências e ações realizadas na escola-campo em que permaneceram pelas 440h propostas pelo PRP/Capes e ao final da apresentação a banca tecia suas considerações acerca do conteúdo apresentado. Para os professores preceptores que acompanharam esses residentes ao longo de quase um ano (Outubro/2018 a Setembro/2019) haviam muitos comentários sobre a trajetória desses residentes nas escolas-campo, tendo em vista o tempo de convivência desses sujeitos.

Um dos residentes em sua explanação comentou que havia optado pela licenciatura em Educação Física, contudo não se via

sendo professor e não possuía experiência em escolas antes do PRP/Capes. Pontuou sobre a importância do PRP/Capes em sua formação, pois obteve a oportunidade de aprender e tornar-se professor com as vivências e ações realizadas na escola-campo.

1º Tema: Ser Professor
X Tomar-se Professor

A outra residente que apresentou suas vivências na escola-campo era do curso de Licenciatura em Letras e também durante sua fala reforçou a importância do PRP/Capes em sua formação e da sua diferença em relação ao estágio curricular obrigatório. Afirmou que em sua experiência anterior como estagiária em uma escola estadual só obteve a oportunidade de observar o cotidiano escolar e da sala de aula. Apenas com a experiência no PRP/Capes teve a chance de atuar como regente de uma turma, saindo do papel de expectadora para exercer a atuação efetiva em sala de aula.

2º Tema: Relevância
da Experiência de
Regência

Entre as falas realizadas nesse encontro, uma que emocionou muitos que estavam presentes, se deu a partir de uma professora-preceptora que afirmou que estava quase desistindo da sala de aula e assumindo uma licença de afastamento antes de surgir a oportunidade de atuar no PRP/Capes. Disse que essa experiência renovou suas forças, pois ao receber os residentes tão motivados a executar diversos projetos e atividades, abraçou as ideias e caminhou juntamente com eles.

3º Tema:
Desmotivação/Motivação
Profissional Docente

Agradeceu aos residentes por terem renovado e motivado sua essência como professora, trazendo também a importância da relação estabelecida com a IES para alcançar bons resultados na formação desses novos professores. Essa reunião de supervisão foi o encerramento do ciclo desses dois residentes e é um exercício da IES desenvolver esse formato de banca para aqueles que concluíram o estágio PRP/Capes.

Comentário:

A explanação, problematização e reflexão sobre as ações realizadas pelos residentes nas escolas-campo deveriam ser o eixo central em todas as reuniões de supervisão.

A fala dos residentes se caracterizou em um formato de banca, no qual podia apresentar sobre as experiências de observação, imersão e regência na escola-campo de sua atuação. É importante ressaltar o período de desenvolvimento dessas ações por parte dos dois residentes que apresentaram suas experiências (Ago/2018 a Set 2019), não contemplando o esperado de participação do PRP/Capes de um ano e meio.

Nos questionamos como nesse um ano de atuação, sem contar os períodos de recesso e férias escolares, tais residentes contemplaram as 440h exigidas pelo edital do programa. Pois a proposta do PRP/Capes nos três pilares de observação, imersão e regência demandariam tempo hábil e dedicação dos residentes.

Apesar dessa questão cronológica, consideramos que a reunião produziu temas para refletirmos sobre a contribuição no programa na formação inicial e contínua dos sujeitos envolvidos. Um dos residentes pontua que o PRP/Capes possibilitou a oportunidade de tornar-se professor, construindo sentidos e significados da ação docente a partir das vivências na escola-campo.

A outra residente ponderou sobre a relevância da regência para sua formação como professora, já que no estágio supervisionado só teve a possibilidade de atuar na observação e não de conduzir uma proposta em sala de aula.

Em meio a tantas falas de experiências positivas em relação ao PRP/Capes por parte dos residentes, uma professora-preceptora comenta o quanto o programa ajudou-a também, devido a desmotivação profissional adquirida ao longo dos anos de profissão. Observamos nesse discurso uma questão vivenciada, de modo geral, por muitos professores que atuam na docência por muitos anos e não possuem o espaço para trocas de experiências sobre possibilidades e dificuldades encontradas na sala de aula.

A experiência de trocas com estudantes na IES e com professores preceptores nas escolas-campo, nessa experiência mencionada, colaborou a motivação profissional dessa educadora.

Com isso, consideramos a aprendizagem colaborativa, a relação e trocas de saberes entre IES e escola são essenciais para alcançarmos uma formação permanente de professores.

Data: 07/10/2019

Local: Sala de aula da IES

Horário: 18h as 19h

Participantes: 17 Estudantes residentes e 1 docente orientador.

Nessa reunião, devido ao mau tempo, haviam poucas pessoas presentes. O docente orientador que conduz a reunião solicita que as pessoas presentes se dividam em três grupos, mesclando os residentes do projeto de Pedagogia e Multidisciplinar (Letras e Educação Física), para discussão sobre os seguintes temas: Saberes da docência, Professor Reflexivo e Ecologia do “Ensinar”. Convidou os residentes a refletir o que o tema da sua mesa contribui para a formação de professores e para o PRP/Capes.

1º Tema: Exercício de reflexão sobre a pauta da reunião com o PRP/Capes

Solicitou que o grupo de cada tema relatasse o que acreditava que aquele tema abordava, como por exemplo quando questionou “O que são os saberes da docência?”. Os grupos foram conversando e dentro de um consenso coletivo relatavam “São os saberes que o professor aprende na prática escolar” e dentro dessa discussão o docente orientador iniciou sua apresentação de slides, tendo como referência o livro “Saberes docentes e formação profissional” (TARDIF, 2012).

2º Tema: Conteúdos relevantes para a formação de professores

O docente orientador variou entre uma apresentação expositiva/interativa, no qual foi questionando os residentes sobre os pontos tratados ao longo de sua explanação. Questionou os residentes sobre “Quais saberes são importantes para o ofício do professor?” e “Como esses saberes são adquiridos?”, sempre ouvindo, interagindo e argumentando com os residentes.

3º Tema: Relação dialógica entre docente orientador e estudantes residentes

Abordou com referência em (TARDIF, 2012), sobre os saberes da docência, que englobam os saberes disciplinares,

saberes da formação profissional, saberes experienciais e os saberes curriculares. Tal encontro teve por objetivo pensar no processo de formação dos residentes como futuros professores e a relevância dos conhecimentos/saberes construídos nos diversos espaços e pessoas: IES, escolas, experiência prática, troca com pares, professores experientes e outras fontes de pesquisa.

Comentários: O caráter dessa reunião foi mais formativo, mesmo que no papel do docente orientador explanando, considero que tal movimento de se debruçar sobre as teorias colabora para a formação crítica e reflexiva dos residentes.

Apresentar autores de referência acerca dos saberes docentes, contribui para a construção de conhecimentos essenciais para a prática profissional. O professor, com todos os saberes docentes, precisa exercer a reflexão sobre sua própria prática e seus conhecimentos, a fim de desenvolver uma relação ecológica com o ato de ensinar – a forma como o professor vai articular e auxiliar seus estudantes no processo de ensino-aprendizagem.

Data: 11/11/2019

Local: Sala de aula da IES

Horário: 18h as 19h

Participantes: 16 Estudantes residentes, 1 docente orientadora e coordenadora institucional.

A pauta principal da reunião foi a organização de uma festa beneficente, convidando todos os estudantes e professores de todos os cursos da IES, para arrecadar fundos para compra de jogos e brinquedos para presentear, devido ao natal e as festas de final de ano, as crianças das escolas-campo do PRP.

A entrega de tais presentes ocorreria, segundo o planejamento da IES, em uma segunda versão do evento “Rua Pedagógica”, convidando a escola-campo, professores preceptores

1º Tema: Concepções de Educação/Assistência

e crianças, para participar de um dia com propostas realizadas nos projetos em ação de cada escola-campo.

A docente orientadora propõe que a decisão seja coletiva quanto ao tema, organização e atrações que serão promovidas em tal festa beneficente. Enfatizam aos residentes que essa confraternização com todos da IES tem o intuito de ajudar as crianças da escola-campo, solicitando que todos auxiliem na venda dos ingressos.

A coordenadora institucional enfatiza que cada residente ficará com uma cota de convites para vender, sendo responsabilidade de todos contribuir para divulgação, podendo vender o convite para estudantes da IES ou para pessoas conhecidas, familiares, entre outros. Foi destacado a importância de arrecadar o valor dos convites para auxiliar na proposta de comprar os presentes de natal para as crianças da escolas-campo.

A docente orientadora sugerir os convites no valor de R\$ 10,00, sendo que cada convidado também ganharia um vale refrigerante. Contudo, os residentes opinaram falando que tal valor seria difícil de adquirir uma demanda para todos comprarem e sugeriram o valor de R\$ 5,00, assim quem participasse pessoalmente do evento poderia comprar a bebida, se fosse de sua vontade.

Com a estipulação do valor, foram definidas outras questões organizacionais, como DJ (sugerido por uma das residentes) e o tema decidido coletivamente foi “Festa à Fantasia”. Foi proposto pela coordenadora institucional que os residentes de Educação Física desenvolvessem atrações no evento, como coreografias de “Fit Dance” (um estilo de dança) e dança do ventre, devido a experiência de algumas residentes com esses tipos de dança.

As sugestões foram acatadas e aceitas por tais residentes, e sugeriram também que houvesse outro atrativo para o evento como um “Prêmio para melhor fantasia” premiado com uma cesta de alguns itens, que seria decidido por o grupo de docentes

orientadores e pela coordenadora institucional que fazem parte do PRP na IES.

A data para realização do evento beneficente ficou agendada para o dia 22/11/2019 das 19h às 22h, na quadra poliesportiva da IES. A docente orientadora pediu por voluntários para divulgação nas salas de aula de cada prédio da IES e 5 residentes se propuseram a realizar essa propaganda oral.

Comentários: Mais uma vez, a reunião de supervisão perde seu caráter formativo para ser utilizado como espaço instrutivo e de organização, ressaltamos nossa crítica novamente nesse ponto, pois esse tempo e espaço poderia propiciar momentos de reflexão sobre os planos em atuação, essencial para alcançar uma prática reflexiva (práxis) sobre ação desses residentes nas escolas-campo.

Observo que a realização de tal evento, possui a intencionalidade de promover a IES e o desenvolvimento do PRP/Capes na instituição, com a finalidade de reduzir os danos socioeconômicos vivenciados pelas crianças das escolas-campo, contribuindo para um final de ano mais feliz distribuindo presentes de Natal.

Contudo, essa ação possui um formato de recompensa, pois assim conforme realizado no primeiro evento organizado pela IES “Rua Pedagógica”, com arrecadação de alimentos para doação ao “Projeto Bora Lá”, a IES demonstra para os residentes uma concepção de vinculação da educação com assistencialismo, descaracterizando essas crianças como sujeitos de direitos.

As diferenças socioeconômicas que encontramos ao se deparar com as diversas realidades em nosso país, conforme pontuamos anteriormente são reflexo dos problemas na distribuição de renda, no qual poucos possuem muito e muitos possuem pouco. Nesse sentido, o exercício de caridade por mais que seja repleto de boas intenções, em muitas situações serve para o reforço dessa realidade, e não é o suficiente para a emancipação econômica social desses sujeitos.

APÊNDICE XIII – DIÁRIO DE CAMPO ESCOLA-CAMPO “CORÇÃO DO AMOR”

Data: 10/09/2019

Local: Sala de Aula 1º ano

Horário: 7h as 10h40

Participantes: 3 estudantes residentes, professora-preceptora e 19 crianças

A sala de aula é organizada em fileiras, repleta de cartazes informativos nas áreas de português e matemática, como por exemplo, cartaz com numeração de 0 a 100, silabário (ex: ba, be, bi, bo, bu) com todas as famílias silábicas, alfabeto e com imagens exemplificando o método fônico (boquinha).

1º Tema: Método de Alfabetização

A professora-preceptora inicia a rotina colocando o cabeçalho com as informações do dia, escola, nome e anunciando qual será a história do dia. Comenta com a observadora Beatriz que é um hábito a leitura diária em sua sala. A história do dia é a Bililico, das autoras Denize Carvalho e Sonia Dreyfuss.

A professora realiza a leitura em pé em frente a turma, enquanto as crianças permanecem sentadas nas carteiras, algumas se esticando e levantando da cadeira para poder enxergar melhor as ilustrações que a professora mostrava antes de virar para a próxima página.

Após a leitura, há um breve momento de conversa sobre o enredo da história, no qual a professora-preceptora convida as crianças a tecerem comentários sobre a leitura. Na história, o personagem Bililico se perde da sua mãe Bi, e uma das crianças comenta que sua mãe sempre a orienta a ficar próximo quando estão na rua. Durante esse contexto, as residentes permanecem sentadas também nas carteiras juntamente com as crianças, enquanto a professora conduz a aula.

Com o término da hora da história, a professora-preceptora se encaminha para a lousa, anunciando que hoje trabalharão palavras que terminam com “ÃO” e convida as crianças a contribuírem com

palavras para elaboração de lista de palavras com “ÃO” no final. As crianças vão falando algumas palavras, algumas dessas que possivelmente já ouvirem em seu cotidiano (Macarrão, balão, não, avião, entre outros).

A professora-preceptora copia as palavras ditadas pelas crianças na lousa e solicita que elas copiem as mesmas no caderno. Passa um pequeno texto na lousa que possuem palavras que terminam com “ÃO”, que também deve ser copiado pelas crianças no caderno. Com a lousa repleta de tarefas para as crianças executarem, a professora senta em sua mesa para olhar as agendas, organizar recados e atividades.

2º Tema: Concepção de ensino-aprendizagem

No momento em que a professora se senta, as residentes se levantam e vão ao encontro de algumas crianças, como auxiliares acompanhando a cópia das crianças da tarefa solicitada. As crianças vão para o intervalo e quando retornam à sala, possuem outra tarefa para realizar, exercícios de subtração. Durante a resolução das questões colocadas pela professora, as residentes novamente vão ao encontro das crianças, para auxiliar na execução da tarefa, que ao final é resolvida coletivamente pela professora com as crianças na lousa.

3º Tema: Invisibilidade da função do residente

Comentários: Mediante os apontamentos elaborados pelo roteiro de observação, primeiramente destacamos as relações entre professora-preceptora e residentes, professora-preceptora e crianças, e dos residentes com as crianças. A professora-preceptora aparentemente possui uma relação de cordialidade e respeito com as residentes, contudo a hierarquia professora X estagiários está presente, tendo em vista a colocação física da professora-preceptora (em frente a turma) e dos residentes (no fundo, nas carteiras juntamente com as crianças) na sala de aula. Já a professora-preceptora com as crianças possui um papel de autoridade e dialógica, no qual a professora exerce uma função de poder, mas que também convida as crianças a comentarem e contribuem com suas vivências. Observo que as crianças e os residentes já estabeleceram

uma relação de confiança, pois no momento de execução das tarefas orientadas pela professora-preceptora, no caso de dúvidas, recorriam aos residentes para auxiliá-los. Destacamos 3 temas que emergiram dessa observação: o primeiro referente ao método de alfabetização adotado pela professora-preceptora, o método fônico ou como conhecido popularmente “método da boquinha”. Tal método consiste na memorização de sílabas e movimentos labiais para construção de palavras e alfabetização das crianças (por exemplo: ba + la: bala). Ao desenvolver esse método de alfabetização em sala de aula, implicitamente está a concepção de ensino-aprendizagem, segundo tema abordado, que consiste no movimento de memorização, cópia e exercícios de fixação, correspondente a uma concepção de ensino tradicional. A visão de criança e estudante é de um sujeito semelhante a uma folha em branco, no qual é necessário preencher com informações e repeti-las consecutivamente, para alcançar a aprendizagem. Nesse contexto, os residentes estão exercendo um papel de espectador e de auxiliar, invisíveis na sua atuação como futuros professores. A proposta do PRP/Capes para os residentes nessa etapa, após um ano acompanhando a escola e a professora-preceptora, é de regência e execução dos planos de ação. Porém, observamos que até o momento os residentes têm exercido o papel de auxiliar da professora-preceptora.

Data: 17/09/2019

Local: Escola-campo, sala de aula do 1º ano

Horário: 7h as 9h30

Participantes: 2 estudantes residentes, professora-preceptora e 17 crianças

A rotina se inicia com o momento da história, com o livro “A casinha do tatu”, da autora Elza Sallut. Assim como observado na semana anterior, a professora-preceptora realiza a leitura na frente da sala e as crianças sentadas em suas carteiras. Possivelmente, a professora apresenta a história do dia conforme a família silábica que

irá trabalhar, pois após a finalizar a história anuncia que irão trabalhar com a família da letra “T” de tatu.

A professora-preceptora convida as crianças a falarem palavras que possuam as sílabas da família da letra “T” para elaboração de lista. As crianças vão ditando e a professora-preceptora vai colocando as palavras na lousa, em certo momento, a própria professora-preceptora coloca algumas palavras e convida as crianças para ler o que foi escrito na lousa. As crianças são participativas e muitas se oferecem para ler as palavras escritas pela professora. Uma das crianças levanta a mão e diz para a professora chamar a criança “X” para ler, sendo contestada pelos demais colegas afirmando, “mas ele não sabe ler”. A professora-preceptora realiza a mediação desse conflito sugerindo que todos auxiliem e se ajudem na leitura das palavras.

Finalizado o momento de leitura e elaboração da lista de palavras com a família silábica da letra “T”, a professora-preceptora orienta as crianças a copiarem as palavras ditadas no caderno juntamente com um pequeno texto passado na lousa também sobre a família silábica “T”.

As residentes presentes em sala, sentadas nas carteiras como as crianças, juntas começam a registrar em um caderno as palavras com nomes de animais ditadas pelas crianças, observo que possuem anotações de outras famílias silábicas também, e as residentes anunciam que estão anotando essas informações para construção de um jogo para regência com nomes de animais referente as famílias silábicas já trabalhadas pela professora-preceptora.

Comentários: Elencamos como primeiro tema a percepção das diferenças por parte das crianças, destacando as crianças que sabem ler convencionalmente e as que ainda não sabem. Consideramos que a professora-preceptora realizou a mediação mais adequada para esse tipo de conflito, sugerindo a ajuda de todas as crianças para a elaboração da lista de palavras com a letra “T”.

1º Tema:
Percepção das
diferenças

2º Tema: Invisibilidade
da função do residente

3º Tema: Elaboração
de propostas no
contexto da escola-
campo

Mais uma vez constatamos a invisibilidade do papel das residentes em sala de aula, segundo tema destacado nessa observação, tendo em vista que permanecem sentadas juntamente com as crianças, em alguns momentos no fundo da sala, apenas observando, registrando e auxiliando as crianças. Vale ressaltar que nessa etapa do PRP/Capes em que as residentes estão no espaço escolar há mais de um ano, já possam realizar as propostas de ação e regência em sala de aula.

Contudo, observo o movimento das residentes em se reunir em grupo para definir a partir das listas de palavras trabalhadas pela preceptora, animais para criação de um jogo trabalhando as famílias silábicas, assim como as atividades realizadas na sala de aula que acompanham. Nessa ação, constatamos mais um tema de observação, que é a elaboração de propostas no contexto da escola-campo.

Conforme os pontos estabelecidos no roteiro de observação, verificamos que a relação de ensino-aprendizagem entre estudante-residente e professor-preceptor nesse contexto não ocorre de maneira dialógica, com trocas de experiências e conhecimentos, mas com uma cópia e reprodução de práticas – o professor-preceptor desenvolve, o residente aprende e reproduz.

Data: 24/09/2019

Local: Escola-campo, sala de aula do 1º ano

Horário: 7h as 10h

Participantes: 4 estudantes residentes, professora-preceptora e 16 crianças

A rotina se inicia com o momento da história “A Vaca Fotógrafa” do autor Adriano Messias, com a conversa sobre o enredo da história e apresentação da família silábica “V”. A professora elabora uma lista de palavras da família silábica “V” com as crianças e escreve um pequeno texto para ser copiado no caderno pela turma.

Enquanto as crianças executam essa tarefa, as residentes organizavam os materiais para execução da proposta de regência. Cinco crianças da outra sala de 1º ano vieram ficar na turma da professora-preceptora, devido à ausência de outra professora.

Uma das crianças da turma, estudante novo que havia entrado na semana anterior, pula uma página do caderno, conforme a professora-preceptora pula para outra parte da lousa. Quando a professora-preceptora percebe o erro executado por essa criança, chama atenção pelo seu equívoco, pede para que ela apague e copie novamente. A criança demonstra sua frustração por ter que apagar e copiar novamente, a professora-preceptora diz “Você está se fazendo de vítima” e uma das residentes se aproxima para auxiliá-lo.

Me aproximo e observo que a criança fica preocupada em errar mais uma vez, pois começa a pegar lápis de cor respectivo da cor que a professora está usando na lousa para que não seja chamado atenção. A residente o orienta que não tem problema, que pode usar o lápis comum de escrever, que não precisa ser exatamente da cor que a professora está usando na lousa. A criança permanece desmotivada e pede para que a residente copie a lição para ele, que continua ao seu lado incentivando que ele consegue copiar sozinho.

A professora-preceptora observando que a grande maioria das crianças estava terminando de copiar a tarefa, se encaminha para frente da turma demonstrando o som da letra “V” para turma, simulando com sua boca e orientando as crianças para colocar a mão embaixo do queixo para sentir a vibração do som da letra “V”. Nesse momento, uma das crianças da turma comenta “Isso parece um exército de moscas!”.

A professora-preceptora anuncia que as residentes vão desenvolver um jogo das sílabas, com os animais trabalhados nas listas de palavras das famílias silábicas, “Só irá participar do jogo, quem terminar a lição” afirma a professora-preceptora para as crianças.

1º Tema: Humilhação

2º Tema:
Narrativas
Infantis

3º Tema: Estímulo X
Resposta
(Comportamentalismo)

A proposta executada pelas residentes foi organizada para que cada criança escolhesse a imagem de um animal e encontrasse na mesa das sílabas as correspondentes para escrever o nome daquele animal, grudando-as no durex disponibilizado na lousa pelas residentes. No final, cada criança ganhou um lápis preto B nº 2. Ao longo da proposta, as crianças se mostravam animadas ir até a frente escolher um animal e escrever. As crianças que não conseguiam identificar qual sílaba era correspondente daquela palavra, contava com o apoio da turma e das residentes, que ajudavam a pensar qual era a letra correspondente ao som da palavra.

4º Tema: Recompensa - Redução de danos pelos residentes

Comentários: Observamos uma linearidade na ação pedagógica da professora-preceptora: roda de história (com a letra da família silábica a ser trabalhada no dia), trabalhar a família silábica da respectiva letra, realizar um pequeno texto abordando o uso da família silábica (sem nenhum sentido com a história da leitura do dia ou do contexto escolar), realizar a lista de palavras, e em alguns casos, imitar o som da letra da família silábica trabalhada.

Esse movimento repetitivo de ensino, demonstra a concepção educacional por trás das práticas pedagógicas da professora-preceptora, assim como mencionamos anteriormente: aprendizado por memorização, repetição e reprodução. Conforme o roteiro de observação, podemos constatar a relação de poder autoritária exercida pela professora-preceptora com as crianças, refletida em diversas situações da rotina.

Desenvolve também uma relação comportamentalista, trabalhando com estímulo e resposta, como por exemplo “Só irá participar do jogo, quem terminar a lição”. Essa visão comportamentalista e relação de poder exercida, vão ao encontro do método de alfabetização desenvolvido pela professora-preceptora, demonstrando uma concepção de educação que enxerga a criança como receptor das informações que são inseridas, se assemelha com a educação bancária retrata por Paulo Freire em Pedagogia do Oprimido (FREIRE, 2014).

Apesar de vivenciarem esse método de alfabetização, que apresenta letras, sílabas e frases descontextualizadas de sua realidade, as crianças produzem um próprio sentido para sua aprendizagem, relacionando com suas experiências e expressando em suas narrativas, conforme o exemplo apresentado por uma das crianças com o som da letra V “Isso parece um exército de moscas!”

Antes de assumirem o papel de regência, as residentes continuam exercendo o papel de auxiliares de classe, acompanhando as crianças quando necessário. Observo que as crianças estabeleceram uma relação de confiança e carinho com as residentes, lançando olhares ou as chamando levantando o braço, para que os ajude em suas tarefas.

Na regência desenvolvida pelas residentes “Jogo da Sílabas”, foram selecionados nomes de animais trabalhados pela professora-preceptora ao longo das listas de palavras das famílias silábicas, contextualizando em sua regência o que é desenvolvido na sala de aula da escola-campo. Quando a criança completava a escrita do nome do respectivo animal da imagem, as residentes a presenteavam com um lápis preto B nº 2. Tal ação de recompensa realizada pelas residentes, possui objetivo de reduzir os danos socioeconômicos e emocionais vivenciados por essas crianças, tendo em vista que observei que alguns possuíam apenas um lápis, muitos em um estado já deteriorado.

Data: 08/10/2019

Local: Escola-campo, sala de aula do 1º ano

Horário: 7h as 10h

Participantes: 1 estudantes residentes, professora-preceptora e 10 crianças

Devido ser uma semana com feriado e com eventos referentes a semana da criança, poucas crianças e residentes comparecem na escola. Nesse dia estava previsto a apresentação de um teatro na escola intitulado “O sumiço das cores”, com o custo de R\$ 5,00 por

criança para participar. No início da rotina, uma criança chora por ter esquecido o dinheiro para participar do teatro na escola, a professora se propõe em ajudar a pagar e depois acertar com a mãe da mesma.

1º Tema: Crianças com dinheiro (negociação)

Com a referida criança estar mais tranquila, a professora-preceptora inicia a leitura da história do dia: “Menino Insistente”, do livro Lenga-lengas do autor Nelson Gonçalves. Ao notar que começaria o momento da história, uma das crianças comenta animadamente “Eba, hora da história! Palmas para a professora que gosta de ler história pra gente.”

2º Tema: Narrativas Infantis

Após o momento de história, a professora começa a trabalhar a família silábica da letra “Z” com as crianças, escreve na lousa para cópia o texto “O Zumbidor”, que mais uma vez não possui relação nenhuma com o contexto da sala, é um texto curto com palavras que utilizam a família silábica “Z”.

Ao final do texto, como de costume, a professora-preceptora desenvolve uma lista de palavras juntamente com as crianças, apresentando novas palavras que utilizam a letra “Z”. Em um determinado momento, escreveu na lousa a palavra “ZARABATANA” e comentou “Duvido que alguém conheça essa palavra...”, uma das crianças rapidamente comentou “Eu conheço essa palavra Zarabatana, é uma arma para caça dos índios, eu vi no desenho da Cultura”.

2º Tema: Narrativas Infantis

Uma das crianças da turma, que entrou recentemente na escola, e está apresentando dificuldade, estabeleceu uma relação de vínculo com a residente e sempre solicita seu auxílio nas atividades. Podemos observar em diversos momentos seu olhar se direcionando para o dela ou a chamando levantando a mão.

3º Tema: Vínculo afetivo: residentes e crianças

Depois das atividades e do intervalo, chegou o momento do teatro, contudo apenas quatro crianças foram assistir. As crianças que não pagaram o teatro da semana da criança, permaneceram na sala de aula com a professora, enquanto apenas alguns estudantes que pagaram que puderam participar. A sala de aula em questão fica próxima ao pátio, com isso, as crianças conseguiam ouvir o teatro e a empolgação das crianças, enquanto permanecem com atividades

4º Tema: Crianças sem dinheiro (exposição)

na sala. Observo que uma das crianças que não foi assistir ao teatro, solicita para ir ao banheiro e beber água durante três ocasiões enquanto estava acontecendo o teatro. Em sua terceira solicitação a professora-preceptora, decido segui-la e observá-la, e sua primeira ação é tomar água e espiar para observar o que está ocorrendo no teatro. Pergunto se ela gostaria de estar participando e me responde “Eu queria, mas minha mãe falou que era caro. Vamos guardar o dinheiro e eu vou no cinema assistir Malévola 2” conta animada pelo consolo dado por sua mãe.

4º Tema: Crianças sem dinheiro (exposição)
--

Comentários: Esse dia de observação foi muito difícil. Ver a situação que essas crianças de escola pública foram colocadas, me fez observar na realidade os contextos de desigualdade social desde a infância. Para aqueles que tem dinheiro (negociação) e para aqueles que não tem (exposição) – exposição para as dificuldades e diferenças que são expressas dentro do espaço que mais deveria lutar e conscientizar sobre a desigualdade social/econômica que vivenciamos em nosso país. Não sei se aquela criança se lembrará futuramente desse dia em que precisou “fingir” estar tomando água para ver um teatro. Eu sei que jamais me esquecerei.

Para a criança que chorou por ter esquecido o dinheiro, e possivelmente porque a professora conhece o contexto familiar, ajudou pagando a sua ida ao teatro. Reflito sobre quem ajudará as outras seis crianças, que permaneceram em classe enquanto ouviam o teatro acontecendo e sem poder participar.

Mais uma vez as narrativas das crianças se demonstram presentes na sala de aula, tecendo comentários sobre o cotidiano escolar e sobre o sentido/significado desses momentos para si.

“Eba, hora da história! Palmas para a professora que gosta de ler história pra gente”: Essa narrativa infantil expressa espontaneamente o significado que o momento de história proporciona para as crianças, que apesar de permanecerem em suas carteiras, se debruçam para frente atentas para saber o enredo e observar as ilustrações mostradas pela professora antes de virar

para próxima página. Pontuamos que a literatura infantil tem um papel importante no desenvolvimento de alfabetização das crianças, visando o aprofundamento com o mundo letrado e com narrativas que fazem parte do universo infantil.

É nítido a afeição e vínculo construído entre as residentes e as crianças da escola-campo, especialmente as que apresentam dificuldades de aprendizagem, pois recorrem ao auxílio delas quando necessário. Essa relação é reflexo da atenção e carinho disponibilizado pelas residentes para com as crianças, constatado ao longo das observações.

Data: 22/10/2019

Local: Escola-campo, sala de aula do 1º ano

Horário: 7h as 10h

Participantes: 4 estudantes residentes, professora-preceptora e 18 crianças

A rotina inicia com a hora da história “O reizinho mandão”, da autora Ruth Rocha, continuando a história do dia anterior, que não havia sido concluída. Para iniciar, a professora-preceptora coloca uma coroa de papel e uma das crianças comenta “Professora, você é a rainha da lousa”.

1º Tema: Narrativas
Infantis

Enquanto a professora-preceptora realizava a leitura da história, as residentes estavam no fundo da sala organizando os materiais para a proposta de regência. As crianças percebem a movimentação e começam a comentar entre si curiosas para qual seria a atividade.

A preceptora, ao final da história, anuncia para as crianças que haverá uma proposta diferenciada com as residentes e uma das crianças questiona “É uma atividade ou jogo?”. A professora prontamente responde que é atividade. As residentes começam a organizar as bexigas na frente da sala para a proposta de “Ditado Estourado” e uma das crianças comenta “Ahh, essas professoras só inventam moda”.

2º Tema: Atividade ou
Jogo?

1º Tema: Narrativas
Infantis

As residentes apresentam a proposta para as crianças que devem estourar a bexiga com palavras de objetos que possuem no contexto escolar, pegar o papel que está dentro e ler em voz alta para a turma registrar no caderno (uma das residentes também ia registrando os resultados na lousa).

Com o final da proposta, a professora-preceptora retorna à frente da turma e inicia o trabalho com a letra “Q”, trazendo exercícios para as crianças ligarem a imagem com palavras que possuem a letra “Q”. Nesse momento, as residentes retornam aos seus lugares e auxiliam as crianças em suas atividades.

3º Tema: Residentes como auxiliares de sala

Comentário: As narrativas infantis demonstram presença novamente nesse contexto de observação, nos quais as crianças tecem comentários sobre as propostas e ocorrências na sala de aula. A fala sobre a professora ser a rainha da lousa expressa o olhar da criança sobre a preceptora: aquela que possui a soberania sob a lousa que passa as lições para as crianças copiarem.

Entendemos a narrativa “Ahh, essas professoras só inventam moda” como reflexo da fala de algum adulto que está sendo reproduzida, seja do contexto familiar ou escolar, e demonstra o desdém pelas propostas consideradas diferentes – que saem da escrita em caderno e folhas de exercícios.

Outra narrativa das crianças que nos convida a reflexão é sobre a proposta executada pelas residentes: Atividade ou Jogo? Esse questionamento vai ao encontro da distância colocada pela escola entre as propostas educativas e as propostas lúdicas, de modo geral são organizadas em momentos distintos e não se misturam – hora de estudar e hora de brincar. Contudo, é reconhecido a contribuição de propostas lúdicas e educativas para o processo de ensino-aprendizagem com crianças, aproximando-as do objeto de ensino com um caminho de aprender brincando.

Novamente vemos os residentes utilizando recompensas materiais ao final de uma proposta de regência, sendo essa planejada para contextualizar com as práticas pedagógicas do

professor-preceptor e da escola-campo, reproduzindo aquilo que já é vivenciado na sala de aula de uma maneira diferenciada.

No entanto, encerrada a proposta de regência, os residentes retomam seu papel de auxiliares de sala, invisíveis em relação ao esperado para seu trabalho na escola-campo na perspectiva do PRP/Capes.

Data: 12/11/2019

Local: Escola-campo, sala de aula do 1º ano

Horário: 7h as 10h

Participantes: 3 estudantes residentes, professora-preceptora e 19 crianças

As residentes prepararam uma proposta de regência em matemática, trabalhando adição e subtração, entretanto não foi possível aplicar, devido as avaliações de ciências, história e geografia. A preceptora faz a leitura em voz alta da avaliação e resolve as questões juntamente com as crianças. Peço para ter um exemplar da avaliação para ver e acompanhar, e observo que uma das questões era desenhar pessoas com características físicas diferentes (tom de pele, cabelo, olhos, entre outros). A professora-preceptora problematiza a questão do que intitulam “lápiz cor de pele” comentando que não existe uma cor específica, pois existem vários tons de pele.

Ao longo do desenvolvimento da avaliação, a preceptora percebe que uma das crianças não está acompanhando as questões da prova e diz “Preguiçosa, está sem recreio! Assim você vai ficar de recuperação” e ao ver a criança se contraindo em seu lugar continua “Não quer fazer, não faz. Ganha um “0” bem redondo e fica de recuperação”. Uma das residentes vai auxiliar a criança para acompanhar a turma na avaliação, ao final ela consegue seguir o ritmo e participou do momento de intervalo.

Em uma das questões da prova é abordado o tema do passado e presente, apresentando imagens de salas de aula no

1º Tema: Propostas de Regência X Rotina Escolar

2º Tema: Percepção das diferenças

3º Tema: Humilhação

passado e atualmente. As imagens possuem pequenas mudanças de objetos, porém a estrutura física e autocrata se mantém igual – mesas e cadeiras em fileiras.

Ao terminar a primeira parte da avaliação e se prepararem para o intervalo, uma das crianças pergunta a professora-preceptora “E a historinha?”, a professora comenta que será apenas no final da avaliação. Quando as crianças estão voltando do intervalo, um grupo de três crianças se aproxima da pesquisadora e questiona “Você também pode brigar e colocar de castigo se alguém fizer algo errado?”, eu respondo e pergunto “Eu converso para poder ajudar. Aconteceu alguma coisa? Posso ajudar vocês?”, elas apenas comentam que uma outra criança da turma estava correndo atrás delas no intervalo e que não gostaram. Orientei elas a conversarem com a referida criança sobre ocorrido perguntando o que ela gostaria e que não gostaram daquela atitude.

Retornando para avaliação, a preceptora abordou uma questão que tratava sobre os pontos turísticos do município, na qual está localizada a escola-campo, perguntando “Quem já foi no teleférico?”. Poucas crianças levantam a mão e a professora comenta “Estes são corajosos”. Uma das crianças levanta mão e diz “Eu tenho coragem, mas não tenho dinheiro para ir”.

Com o final da avaliação, as residentes auxiliam a professora a colar as lições de casa no caderno, enquanto a mesma realiza a hora da história lendo um livro que uma criança trouxe de casa para apresentar a turma “Qualquer semelhança é mera coincidência”, ilustrado pela Turma da Mônica.

Comentários: Iniciamos a observação averiguando as dificuldades para os residentes desenvolverem suas propostas de regência em contraponto com a rotina escolar. Sabemos da demanda de prazos, avaliações e atividades que um professor precisa desenvolver com a turma, todavia é necessária organização para que contemplar ambos os objetivos – o planejamento do preceptor e dos residentes.

4º Tema: Narrativas
Infantis

5º Tema: Crianças
sem dinheiro
(exposição)

6º Tema: Residentes
como auxiliares de
sala

A escola é o local que nos deparamos com as diferenças, não apenas físicas, mas também sociais e culturais. Favorecer o debate da diversidade na sala de aula contribui para a quebra de paradigmas e estimula as crianças a não apenas olhar para si, mas olhar para os outros ao seu redor.

Dentro desse contexto de ensino-aprendizagem é relevante ressaltarmos, apesar das crianças não notarem ou terem ainda consciência para realizar tal crítica, que a escola como instituição se mantém presa a muitas características do passado, conforme mencionamos referente a estrutura física.

Exemplo disso, é a maneira como a preceptora desenvolve sua relação com as crianças: autoritária e opressora, exercendo soberania no espaço da sala de aula. Em muitos momentos chegando as vias de fato da humilhação e desrespeito das crianças como sujeitos.

Essa atitude gera nas crianças uma preocupação e ansiedade de que os adultos no âmbito escolar também exercem essas ações. Enxerguei o questionamento direcionado a mim pelas crianças como uma forma de estabelecer um vínculo “Será que podemos confiar nela?”. A narrativa dessa pergunta diz sobre o que as crianças estão pensando e observando do contexto de sala de aula.

Sobre a questão dos pontos turísticos do município, tal referência mencionada pela professora, é um local que possui um valor alto de custo para visitação. Com isso, e pensando na realidade social e econômica das crianças da escola-campo, não me causou estranhamento nas poucas mãos que se estenderam relatando ter visitado tal local. O discurso de umas das crianças “Eu tenho coragem, mas não tenho dinheiro para ir” reflete o contexto de muitas ali presentes, que gostariam de visitar, mas não possuem recursos para conhecer.

No decorrer da avaliação, as residentes permaneceram sentadas e assim que solicitadas para auxiliar, lá estavam ajudando a professora a colar a lição de casa no caderno. A crítica não é pelo auxílio realizado, mas por ser apenas essa a função cabível das

residentes na escola-campo. Só atuam quando lhes é permitido. Nesse sentido, qual o papel dessas residentes na escola-campo? Os objetivos do PRP/Capes estão sendo atingidos? Essa é a formação diferenciada?

Data: 26/11/2019

Local: Escola-campo, sala de aula do 1º ano

Horário: 7h as 10h

Participantes: 4 estudantes residentes, professora-preceptora e 17 crianças

A rotina se inicia com a avaliação de matemática e a professora-preceptora anuncia que após o intervalo, haverá uma atividade com as residentes. Enquanto a preceptora realiza a leitura e desenvolve as questões juntamente com as crianças, as residentes preparam os materiais para regência no fundo da sala.

Professora-preceptora observa que uma das crianças não está fazendo a prova e diz “Se você não quiser fazer a prova, vou te levar para fulana” e solicita auxílio de uma das residentes para acompanhar a criança no decorrer da prova e diz para a residente “Pode puxar a orelha”.

1º Tema: Humilhação

As crianças notam a movimentação das residentes no fundo da sala e observam curiosas sobre o que irá acontecer. Quando finalizam a avaliação para ir ao intervalo, uma das crianças se dirige as residentes e comenta “Professora a gente acabou a prova, agora você pode fazer sua brincadeira”. Imediatamente ao ouvir a criança tecer tal comentário, a preceptora afirma em alto e bom som “Não é brincadeira, é aula!”.

2º Tema: Brincadeira ou aula?

A turma vai para o intervalo e volta para a sala. Pouco antes de as residentes apresentarem a proposta, a inspetora vem até a sala e pergunta “Quem vai querer comprar picolé?”. Apenas algumas crianças começam a mexer em suas mochilas, aparentemente pegando dinheiro e saem na companhia da inspetora. É nítido as expressões de tensão nos rostos das crianças que ficaram e uma

3º Tema: Crianças sem dinheiro (exposição)

delas comenta “Eu também queria picolé” manifestação do desejo da grande maioria.

As residentes iniciam a proposta afirmando “Vamos fazer uma atividade para aprender brincando”. A regência trata-se de um jogo de árvore, de subtração e adição, em cada árvore possuía contas de ambas operações, as crianças calculam o resultado e em cada maçã possui o resultado para ser anexado na árvore.

As crianças ficam eufóricas com a proposta, as residentes auxiliam na resolução de problemas, demonstrando as diversas estratégias para resolver os cálculos (contagem de dedos, números, objetos para contar, entre outros). Ao final, após resolver a operação matemática, cada criança ganha um pirulito.

4º Tema: Concepção de ensino-aprendizagem

5º Tema: Recompensa - Redução de danos pelos residentes

Comentário: Durante as observações foram recorrentes as situações de humilhação e coesão entre a professora-preceptora e as crianças presenciados pela pesquisadora. Entendo esses registros das práticas da preceptora como exemplo do que não devemos, em hipótese alguma, ocorrer na escola. Essas situações precisavam ser registradas pelos residentes e levadas em consideração para discussão e reflexão nas reuniões de supervisão na IES.

No entanto, ao meu olhar elas estão passando de maneira normal na formação desses residentes. É necessário problematizar as experiências vivenciadas nas escolas-campo participantes do PRP/Capes, porque nem sempre são válidas para a formação dos residentes, como o caso que estamos presenciando.

Mais uma vez vemos a questão das práticas escolares e lúdicas entrando em polos separados no discurso da professora preceptora. Não há tempos para brincadeiras no 1º ano, é aula. Esse discurso expressa o distanciamento e ruptura sofrido pelas crianças no processo de transição entre a EI e AEIF.

As residentes refutam desse pensamento da preceptora e reafirmam para as crianças em sua frente, pela primeira vez, indícios de suas concepções de ensino-aprendizagem “Vamos fazer uma

atividade para aprender brincando”. Nessa narrativa é evidenciado que as residentes acreditam nas potencialidades do aprendizado por intermédio das brincadeiras, apesar das propostas de regência anteriores serem baseadas nas práticas da alfabetização no método fônico, todas tentaram contemplar um âmbito lúdico (animais e bexigas).

O sentimento de indignação vem ao presenciar a cena do picolé. As crianças já haviam voltado do intervalo e chamaram de volta apenas as que iriam comprar o picolé? É inaceitável para uma escola pública esse tipo de ação. Novamente, as crianças são expostas a vulnerabilidade socioeconômica e a desigualdade que estão presentes na sociedade.

Entendemos as recompensas lápis e pirulito, entregues pelas residentes em duas ocasiões, como uma maneira compensatória de aliviar as mazelas sofridas por essas crianças. Não serão esses objetos que farão diferença e mudanças nos contextos dessas crianças, contudo proporcionam pequenos momentos de alegria. Essa ação compensatória é reflexo das referências de caridade abordadas no âmbito da IES e que refletem na ação das residentes nas escolas-campo.

APÊNDICE XIV – ROTEIRO DE ANÁLISE DOCUMENTAL

I – Identificação, contexto político e social de produção do documento:

1.1. Autor(es)/Contexto/Autenticidade do texto:

1.2. Contexto de influências

1.3. Contexto político e social de produção do documento (produção do texto):

Observações item I:

II – Organização do documento no contexto da Formação de Professores e dos estágios:

2.1. Como o documento está estruturado (partes)?

2.2. O documento é prescritivo ou orienta ações contextualizadas?

2.3. O documento propõe ações colaborativas entre a IES e a escola-campo? De que forma?

2.4. O documento indica possibilidades de adequação curricular e do estágio no curso (com ou sem o PRP/Capes)? Como?

Observações item II:

III - Concepções do documento em relação a educação, sujeitos, ensino-aprendizagem, unidade teoria e prática e estágio supervisionado:

3.1. Quais as concepções de educação, sujeitos e ensino-aprendizagem do documento?

3.2. Como o documento prevê e organiza as ações de estágio (seja o PRP/Capes ou o estágio curricular supervisionado do curso)? Reprodução/instrumentalização ou reflexão/problematização sobre as práticas?

3.3. O documento assume as dimensões da unidade teoria e prática e de estágio? De que forma?

Observações item III:

IV – Observações gerais sobre o documento:

Data da análise:

Nome do(a) analisador(a):

APÊNDICE XV – ANÁLISE DOCUMENTAL: EDITAL CAPES Nº 6/2018

DOCUMENTO: EDITAL CAPES Nº 6/2018 – CONSIDERANDO AS 4 RETIFICAÇÕES (12/03/2018 – 27/03/2018 – 20/04/2018 – 03/05/2018)

I – Identificação, contexto político e social de produção do documento:

1.1. Autor(es)/Contexto/Autenticidade do texto:

O documento está disponível para acesso no site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), em retificação ao Edital nº 6/2018 apresentado no dia 01 de março de 2018. Tal edital se refere a Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica/Capes.

1.2. Contexto de influências

A elaboração do programa teve influência da Política Nacional de Formação de Professores (Decreto nº 8752/2016) que prevê a elaboração de programas de iniciação docente e residência pedagógica.

Evidenciamos os campos de concepção de formação de professores em disputa na elaboração do PRP/Capes, que constatamos no desenvolvimento desse trabalho (técnica x reflexiva), destacamos indícios que o campo da racionalidade técnica que domina a proposta do programa.

Tendo em vista que o PRP/Capes busca reformular os currículos dos cursos de licenciatura a partir da Base Nacional Comum Curricular, reforçando a formação de professores no sentido de aprendizagem de competências e técnicas de ensino, característica presente na BNCC (aprendizagem dos estudantes por competências e habilidades).

1.3. Contexto político e social de produção do documento:

Contempla os objetivos da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, Decreto nº 8752, de 9 de maio de 2016, referentes a integração da educação básica com a formação inicial e contínua de professores e a garantia do campo da prática nos cursos de licenciatura por meio de Residência

Pedagógica. Abrange também o Decreto nº 8.977, de 30 de janeiro de 2017, que incumbe a Capes de fomentar programas e políticas para a formação inicial e contínua de professores da educação básica.

Observações item I:

As retificações, em relação ao primeiro edital de 01/03/2018, alterou as instituições de ensino que poderiam aderir ao programa incluindo “IES privadas com fins lucrativos que possuem cursos de licenciatura participantes do Prouni” (tal situação pode ter sido influenciada pela baixa adesão das universidades públicas ao Programa – com críticas especialmente ao caráter não universalizante e ao descrédito do governo federal no contexto do ano de 2018).

Foram alteradas algumas datas referentes as atividades programadas para o edital. Também foi estipulado no item 6.4. o mínimo de um ano de experiência no campo de formações de professores nos critérios apontados quanto aos cargos de coordenador institucional e docente orientador. Consideramos relevante ressaltar que tal edital foi homologado em um ano de eleição presidencial.

II – Organização do documento no contexto da Formação de Professores e dos estágios:

2.1. Como o documento está estruturado (partes)?

O documento dispõe de 13 tópicos e 3 anexos que apresentam os objetivos, organização e propostas do PRP/Capes para os sujeitos e instituições envolvidas (escolas de educação básica e IES).

2.2. O documento é prescritivo ou orienta ações contextualizadas?

O documento orienta ações contextualizadas no âmbito das escolas-campo, a partir da imersão realizada pelos residentes, em relação ao trabalho e formação desenvolvidos pela relação IES e escolas-campo.

2.3. O documento propõe ações colaborativas entre a IES e a escola-campo? De que forma?

Um dos objetivos do PRP/Capes é fortalecer a relação escola e IES, constituindo a escola-campo como espaço para formação de professores, utilizando

do seu contexto real como exemplo e experiência para articulação da teoria e prática. Para tanto, contempla ao residente um total de 440h de residência em uma escola-campo, sendo essa pública de educação básica, com ações interligadas de formação na IES com o docente orientador nas reuniões de supervisão e na escola-campo no dia a dia do cotidiano escolar com o professor preceptor.

2.4. O documento indica possibilidades de adequação curricular e do estágio no curso (com ou sem o PRP/Capes)? Como?

O edital propõe a elaboração de projetos em consonância com a realidade das escolas-campo e em parceria com o preceptor, professor da escola-campo que recebe os residentes. As experiências de imersão vivenciadas pelos residentes, segundo o edital, devem ser utilizadas para inovar o estágio curricular dos cursos de licenciatura das instituições (papel indutor da Política Pública)

Observações item II:

Há uma proposta no edital para que a IES organize grupos com estudantes residentes e estudantes que não fazem parte do PRP/Capes para compartilhar experiências - visando a criação de uma rede de aprendizagem colaborativa – o que pode ampliar as aprendizagens formativas para além dos residentes que participam do PRP/Capes. O Edital Capes nº 6/2018 Retificado assume o PRP/Capes como uma forma de estágio e aprendizagem profissional, tendo em vista as experiências vivenciadas nos âmbitos escolar e da IES.

III - Concepções do documento em relação a educação, sujeitos, ensino-aprendizagem, unidade teoria e prática e estágio supervisionado:

3.1. Quais as concepções de educação, sujeitos e ensino-aprendizagem do documento?

Educação: Construção de conhecimentos por meio das experiências e da aprendizagem colaborativa entre a escola-campo e IES.

Sujeitos: Possibilitar a formação de professores em uma perspectiva de protagonismo e autonomia.

Ensino-aprendizagem: Reflexão e problematização das práticas vivenciadas.

3.2. Como o documento prevê e organiza as ações de estágio (seja o PRP/Capes ou o estágio curricular supervisionado do curso)? Reprodução/instrumentalização ou reflexão/problematização sobre as práticas?

Nas ações previstas pelo referido edital as propostas de residência nas escolas-campo possuem o intuito de reflexão e problematização de práticas nos contextos reais da escola, auxiliando no processo de aprendizagem profissional e na construção de conhecimentos pedagógicos. As experiências vivenciadas na escola-campo, segundo o edital, precisam ser problematizadas na IES nas reuniões de supervisão para articulação no currículo do curso da IES e induzindo para reformulação das propostas de estágio curricular.

3.3. O documento assume as dimensões da unidade teoria e prática e de estágio? De que forma?

O exercício de reflexão e problematização das práticas vivenciadas no contexto da escola-campo são um dos principais objetivos do PRP/Capes, no qual assumem que tal ação fortalece a relação teoria e prática, dando protagonismo para o processo de ensino-aprendizagem dos residentes. A realidade escolar é utilizada como forma de estudo de caso para aprendizagem profissional docente. Com isso, as experiências vivenciadas no PRP/Capes, segundo o edital, devem ser utilizadas como materiais de estudo para os estudantes e para reformulação dos estágios curriculares supervisionados, partindo da experiência dessa forma de estágio – residência pedagógica.

Observações item III:

O PRP/Capes assume a função de ser um ambiente para repensar e aperfeiçoar o estágio curricular supervisionado já existente na IES, utilizando das experiências vivenciadas no desenvolvimento do programa para contribuir com a formação de professores e a reformulação dos currículos dos cursos de licenciatura das IES. A Capes e o PRP possuem, segundo a Política Nacional de Formação de Professores, o caráter de induzir, fomentar e acompanhar programas para a formação inicial e contínua de professores, no campo da educação básica e nos programas de estudos e pesquisas em educação.

IV – Observações gerais sobre o documento:

O referido edital indica que a IES organize um Projeto Institucional articulando as propostas do PRP/Capes com o contexto da instituição e das escolas-campo que integram o desenvolvimento do programa. Tal documento deve ser enviado para análise da Capes como forma de avaliação para aceite da instituição no programa. Sendo assim, o Projeto Institucional relata como a IES aborda e integra o PRP/Capes ao currículo e ao estágio curricular dos cursos de licenciatura. Com isso, para entendimento de como a IES compreende e interpreta o PRP/Capes é necessário a análise de seu Projeto Institucional.

Consideramos importante destacar que no Edital Capes nº 6/2018 Retificado ocorreram alterações significativas em relação ao primeiro edital, inicialmente com a adequação para o aceite de coordenadores institucionais com título de mestre, diminuindo a exigência previamente colocada de possuir título de doutor, atendendo a demanda das IES inscritas no PRP/Capes.

Também é relevante pontuar o reconhecimento da Capes em relação ao PRP como estágio curricular supervisionado, incluindo no inciso II do item 8.5 do Edital 06/2018 uma declaração para as IES contabilizarem, no todo ou em parte, a carga horária da residência pedagógica realizada pelo residente para a obtenção de créditos no componente de estágio curricular supervisionado, observado o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura.

Com isso, tal declaração pode indicar a visão da Capes em relação ao PRP como uma forma de estágio, podendo essa ser atribuída e incluída nas horas obrigatórias de estágio curricular supervisionado. Entendemos essa alteração como ponto-chave para o PRP/Capes promover a reorganização do estágio curricular supervisionado nas IES participantes do programa.

Salientamos que não encontramos menções na proposta do PRP/Capes menção as experiências anteriores de residência pedagógica/docente, especialmente do PRP da UNIFESP de Guarulhos/SP, preconizadora do estágio e imersão dos estudantes de licenciatura em escolas públicas de educação básica no formato de residência.

As retificações seguintes do Edital Capes nº 6/2018, ocorridas em 20/04/2018 e 03/05/2018, são relativas a questões organizacionais referentes a alterações no cronograma de atividades do edital e as alterações da pontuação do item "b" do

indicador 1 do Anexo I, que contempla a avaliação das IES quanto aos participantes do programa.

Data da análise: 07/04/2020

Nome do(a) analisador(a): Beatriz Martins dos Santos Prado

APÊNDICE XVI – ANÁLISE DOCUMENTAL: PORTARIA GAB Nº 38/2018

DOCUMENTO: PORTARIA GAB Nº 38, DE 28 DE FEVEREIRO DE 2018

I – Identificação, contexto político e social de produção do documento:**1.1. Autor(es)/Contexto/Autenticidade do texto:**

A referente portaria foi produzida e homologada pelo presidente da Capes, na época sendo o Sr. Abilio A. Baeta Neves, com a incumbência de instituir o Programa de Residência Pedagógica. Tal documento está disponibilizado para acesso no site da Capes.

1.2. Contexto de influências:

Assim como o Edital Capes nº 6/2018, tal portaria por se tratar da instituição do PRP/Capes, possui influência da Política Nacional de Formação de Professores (Decreto nº 8752/2016), cumprindo um dos objetivos propostos por tal política item VII, artigo 3º).

1.3. Contexto político e social de produção do documento:

Considera a finalidade da Capes de induzir, fomentar e acompanhar a formação inicial e contínua de professores, destacando a importância da formação inicial desses profissionais da educação básica para o desenvolvimento humano e sustentável do País.

Observações item I:

Destaca atender as demandas da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, Decreto nº 8752, de 9 de maio de 2016 e do Decreto nº 8.977, de 30 de janeiro de 2017, que incumbe a Capes de fomentar programas e políticas para a formação inicial e contínua de professores da educação básica.

II – Organização do documento no contexto da Formação de Professores e dos estágios:

2.1. Como o documento está estruturado (partes)?

Tal portaria é sucinta e organizada em 8 artigos que compõem os objetivos da instituição do Programa de Residência Pedagógica/Capes.

2.2. O documento é prescritivo ou orienta ações contextualizadas?

O documento apresenta as características e objetivos do PRP/Capes, orientando a elaboração do edital referente ao programa.

2.3. O documento propõe ações colaborativas entre a IES e a escola-campo? De que forma?

A Portaria GAB nº 38/2018 possui a finalidade de apoiar as IES na implementação de projetos inovadores que estimulem a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica.

2.4. O documento indica possibilidades de adequação curricular e do estágio no curso (com ou sem o PRP/Capes)? Como?

Apresenta como segundo objetivo do PRP/Capes a indução da reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica.

Observações item II:

Compreende o PRP/Capes como experiência formativa para reformulação dos currículos dos cursos de licenciatura e do estágio curricular supervisionado.

III - Concepções do documento em relação a educação, sujeitos, ensino-aprendizagem, unidade teoria e prática e estágio supervisionado:

3.1. Quais as concepções de educação, sujeitos e ensino-aprendizagem do documento?

Educação: Voltada para o desenvolvimento humano e sustentável do País

Sujeitos: Protagonismo, reflexividade entre teoria e prática

Ensino-aprendizagem: Diagnóstica, a partir de resolução de problemas e reflexão a partir das experiências vivenciadas no PRP/Capes

3.2. Como o documento prevê e organiza as ações de estágio (seja o PRP/Capes ou o estágio curricular supervisionado do curso)? Reprodução/instrumentalização ou reflexão/problematização sobre as práticas?

Tal documento não aborda as ações de estágio, apenas aponta o PRP/Capes como forma de reformulação do estágio curricular supervisionado.

3.3. O documento assume as dimensões da unidade teoria e prática e de estágio? De que forma?

Aponta o desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e que conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente.

Observações item III:

O documento indica os objetivos do PRP/Capes, anuncia os sujeitos que farão parte do programa, contemplando a formação dos residentes no âmbito escolar e da IES. Tais apontamentos servirão de meio para construção do edital sobre o programa.

IV – Observações gerais sobre o documento:

Anuncia o PRP/Capes como forma de fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, estimulando o protagonismo das escolas como espaço na formação de professores.

Data da análise: 15/04/2020

Nome do(a) analisador(a): Beatriz Martins dos Santos Prado

APÊNDICE XVII – ANÁLISE DOCUMENTAL: PORTARIA GAB Nº 175/2018

DOCUMENTO: PORTARIA GAB Nº 175, DE 7 DE AGOSTO DE 2018
(ALTERAÇÃO DA PORTARIA CAPES Nº 45, DE 12 DE MARÇO DE 2018)

I – Identificação, contexto político e social de produção do documento:

1.1. Autor(es)/Contexto/Autenticidade do texto:

Foi homologada pelo presidente da Capes, na época Abílio A. Baeta Neves, e dispõe sobre a concessão de bolsas e o regime de colaboração no Programa de Residência Pedagógica e no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid).

1.2. Contexto de influências:

Tal Portaria reafirma o papel de indução da Capes na elaboração programas e políticas para a formação de professores. Estabelece a organização de bolsas do PRP/Capes e do Pibid, contudo, tal “organização” impõe as IES a divisão da formação do licenciando em dois períodos, definindo em qual momento do curso o estudante participará dos referentes programas. Essa intervenção causou um manifesto apresentado pela Associação Nacional de Pós-Graduação e pesquisa em educação (ANPED) na audiência no Conselho Nacional de Educação em 09 de abril de 2018, afirmando que tal intervenção nos currículos das IES fere o princípio da autonomia universitária, interferindo nos projetos dos cursos e na concepção das IES.

1.3. Contexto político e social de produção do documento:

Tal portaria revoga a Portaria Capes nº 96, de 18 de julho de 2013, que trata sobre o regulamento e concessão de bolsas do Pibid. A Portaria Gab nº 45/2018 dispõe a inclusão do PRP na concessão de bolsas para estudantes de licenciatura, dividindo os programas entre os anos do curso: Pibid para os dois anos iniciais do curso de licenciatura e PRP para os dois anos finais do curso de licenciatura.

Observações item I:

A referente portaria apresenta as características e deveres dos sujeitos de ambos os programas, apontando os objetivos e o trabalho a ser desenvolvido pela Capes, IES e Secretarias de Educação dos municípios participantes. Também apresenta questões formais referente a bolsas, inclusive destacando a obrigatoriedade do cumprimento das 440h e do relatório de atividades no PRP/Capes. Nos casos dos residentes que não cumprirem essa obrigatoriedade, estão sujeitos a devolução integral da bolsa recebida.

II – Organização do documento no contexto da Formação de Professores e dos estágios:

2.1. Como o documento está estruturado (partes)?

A portaria está organizada em 6 capítulos e 65 artigos, que apresentam sobre as bolsas, a organização dos programas, sobre a formalização e vigência do projeto, o regime de colaboração, acompanhamento, avaliação e disposições finais.

2.2. O documento é prescritivo ou orienta ações contextualizadas?

A portaria orienta quais ações devem ser tomadas pelas instituições e sujeitos participantes dos programas Pibid e PRP, as obrigatoriedades com relação a Capes, apontando as funções de cada sujeito para funcionamento do programa.

2.3. O documento propõe ações colaborativas entre a IES e a escola-campo? De que forma?

Propõe que a IES organize cursos, seminários e espaços para troca de experiências e formação, entre preceptores (professores das escolas de educação básica), residentes (estudantes dos cursos de licenciatura) e docentes orientadores (professores da IES).

2.4. O documento indica possibilidades de adequação curricular e do estágio no curso (com ou sem o PRP/Capes)? Como?

O documento aponta que a IES possui o compromisso de realizar a interação entre os programas de formação e os cursos de licenciatura, desenvolvendo atividades de orientação e preceptoria em articulação com os outros docentes da

IES (não participantes do programa) e com as disciplinas de estágio curricular supervisionado, estabelecendo uma rede institucional de aprendizagem colaborativa, visando o aperfeiçoamento da formação nos cursos de licenciatura.

Observações item II:

É vedado aos bolsistas residentes ou de iniciação à docência assumir as atribuições dos professores na escola-campo, bem como atividades de suporte administrativo ou operacional na escola ou na IES.

III - Concepções do documento em relação a educação, sujeitos, ensino-aprendizagem, unidade teoria e prática e estágio supervisionado:

3.1. Quais as concepções de educação, sujeitos e ensino-aprendizagem do documento?

Educação: busca a indução de programas que estimulem a formação e valorização dos professores de educação básica

Sujeitos: participativos, que desenvolvam a integração dos saberes vivenciados no âmbito escolar e da IES para a construção da sua prática docente

Ensino-aprendizagem: aprendizagem colaborativa, a partir das trocas de experiências

3.2. Como o documento prevê e organiza as ações de estágio (seja o PRP/Capes ou o estágio curricular supervisionado do curso)? Reprodução/instrumentalização ou reflexão/problematização sobre as práticas?

A portaria indica a dedicação dos participantes no programa no âmbito escolar e da IES, estipulando a quantidade de horas para cada programa: Pibid (32h/mensais) e PRP (440h/18 meses de projeto).

Na alteração da Portaria GAD nº 45, de 12 de março de 2018, homologada pela Portaria GAD nº 175, de 7 de agosto de 2018, são dispostos os objetivos de ambos os programas na articulação com os estágios e no componente curricular dos cursos de licenciatura.

No Programa de Residência Pedagógica – elaborar o projeto institucional e o plano de atividades dos alunos articulado com os normativos do estágio supervisionado da IES. No Programa Pibid – elaborar o projeto institucional

articulado com as práticas como componente curricular ou com as atividades teórico-práticas.

3.3. O documento assume as dimensões da unidade teoria e prática e de estágio? De que forma?

As dimensões de unidade teoria e prática não são discutidas na referente portaria, se limitando apenas a dispor sobre a organização dos programas, mencionando entre os objetivos e funcionalidades dos mesmo, a importância da articulação entre IES x escola e das experiências dos programas x estágio curricular supervisionado e componentes curriculares.

Observações item III:

O tema da unidade teoria-prática, na primeira e segunda versão da portaria, permaneceu invisível. São apontados indícios intencionais da articulação entre as práticas vivenciadas nos programas e o estágio curricular supervisionado. Consideramos que se tais movimentos de articulação forem desenvolvidos, podem ajudar na reflexão do tema da unidade teoria e prática nos cursos de licenciatura.

IV – Observações gerais sobre o documento:

Na alteração da portaria, homologada pela Portaria GAD nº 175, de 07 de agosto de 2018, foram dispostos o dever dos projetos institucionais, compostos pelos subprojetos, conter no mínimo 24 bolsistas participantes.

É importante destacar também a inclusão no artigo 44, que trata sobre a sessão das atribuições das secretarias de educação ou órgãos equivalentes e escolas, a instituição de um Comitê de Articulação da Formação Docente, criado com a intencionalidade de acompanhar e avaliar os projetos desenvolvidos em ambos programas (Pibid e PRP). A criação de tal comitê colabora para detectar as influências e mudanças causadas pela participação das escolas nos programas de formação.

Data da análise: 18/04/2020

Nome do(a) analisador(a): Beatriz Martins dos Santos Prado

APÊNDICE XVIII – ANÁLISE DOCUMENTAL: PROJETO INSTITUCIONAL PRP IES “ATITUDES DE AMOR”

DOCUMENTO: PROJETO INSTITUCIONAL PRP/CAPES DA IES “ATITUDES DE AMOR”

I – Identificação, contexto político e social de produção do documento:

1.1. Autor(es)/Contexto/Autenticidade do texto:

O referido Projeto Institucional foi desenvolvido pela IES, especificamente pela coordenação institucional e docentes orientadores do PRP/Capes, a qual foi enviada a Plataforma Freire para aprovação pela Capes e adesão ao programa pela instituição.

1.2. Contexto de influências:

A elaboração do referido projeto teve por influência o Edital Capes nº 6/2018 Retificado, com a intenção da IES participar do PRP/Capes. Tal indução da Capes surgiu efeito na IES, devido sua aceitação de parte das horas do estudante no programa como estágio supervisionado (na área e segmento acompanhado pelo residente).

1.3. Contexto político e social de produção do documento:

O documento foi elaborado no primeiro semestre de 2018, no qual estava sendo homologado o Edital Capes nº 6/2018 e suas alterações, além das Portarias com disposições sobre a organização e objetivos do PRP/Capes.

Observações item I:

O Projeto Institucional que obtivemos acesso está no formato enviado pela Plataforma Freire, sendo uma impressão em PDF do enviado pelo sistema, contendo informações sobre os objetivos da IES com programa, as propostas de formação com preceptores e residentes, e propostas dos subprojetos contemplando os seguintes cursos de licenciatura: Pedagogia, Educação Física e Letras.

II – Organização do documento no contexto da Formação de Professores e dos estágios:

2.1. Como o documento está estruturado (partes)?

O documento inicialmente apresenta informações sobre a instituição e está dividido nos seguintes capítulos: Objetivos da IES com o PRP/Capes, indicando planos de ação e como o programa auxilia no aperfeiçoamento do estágio curricular supervisionado, quais são as atividades para melhoria da escola-campo, propostas para a formação dos preceptores, apresentação dos subprojetos e do cronograma de trabalho.

2.2. O documento é prescritivo ou orienta ações contextualizadas?

O projeto institucional aponta os objetivos da IES, de possibilitar aprendizagem prática em situação, ou seja, a partir da realidade, tomando os eventos e aspectos dificultadores da prática pedagógica do professor e da escola como fontes de formação docente, definindo assim caminhos para a construção dos projetos de ação pelos residentes e preceptores nas escolas-campo.

2.3. O documento propõe ações colaborativas entre a IES e a escola-campo? De que forma?

Apresenta a elaboração do Curso de Formação de Preceptores com a temática “Preceptoria na Residência Pedagógica da Educação Básica”. O referido curso de formação intenciona oferecer ao preceptor, residente e orientador docente os fundamentos teórico-metodológicos da organização do trabalho pedagógico, diversidade e inclusão escolar nas escolas de Educação Básica. Os encontros foram desenvolvidos presencialmente na IES e de maneira virtual pela Plataforma Moodle.

Tais formações ocorreram antes dos residentes ingressarem nas escolas campo, no qual tiveram como objetivo inicial estudar o contexto educacional e diagnóstico da realidade escolar. Após esses movimentos, está estipulado a organização de reuniões de supervisão para estreitar os contextos da escola-campo e IES. Além das reuniões de supervisão, são anunciados o desenvolvimento de eventos e seminários para compartilhar as experiências vivenciadas no PRP/Capes.

2.4. O documento indica possibilidades de adequação curricular e do estágio no curso (com ou sem o PRP/Capes)? Como?

Propõe o desenvolvimento de estratégias para organização e execução de um currículo articulando a formação teórico-prática e as unidades curriculares. Apresentam o estágio curricular como uma experiência fundamental para a formação de professores e anunciam a articulação do estágio com o PRP/Capes, a partir da imersão dos estudantes nas escolas-campo e das aprendizagens adquiridas a partir das experiências do PRP/Capes.

Observações item II:

Apresentam como objetivo a valorização da experiência e das reflexões ocasionadas na experiência, proporcionando segundo eles “uma formação profissional baseada na epistemologia da prática”. Indicam que serão realizadas reunião dos preceptores com os residentes para análise dos diagnósticos realizados nas escolas-campo, além de discussão e análise dos projetos em ação com o preceptor e a comunidade escolar.

III - Concepções do documento em relação a educação, sujeitos, ensino-aprendizagem, unidade teoria e prática e estágio supervisionado:

3.1. Quais as concepções de educação, sujeitos e ensino-aprendizagem do documento?

Educação: Propõem uma aprendizagem colaborativa a partir da reflexão das experiências

Sujeitos: Formação de sujeitos críticos e reflexivos sobre sua prática docente

Ensino-aprendizagem: Diagnóstico, análise e reflexão de problemas

3.2. Como o documento prevê e organiza as ações de estágio (seja o PRP/Capes ou o estágio curricular supervisionado do curso)? Reprodução/instrumentalização ou reflexão/problematização sobre as práticas?

As ações previstas no Projeto Institucional indicam ações de estágio voltadas para o diagnóstico, análise e reflexão das experiências vivenciadas no âmbito da escola-campo. Apontam que tais experiências devem ser utilizadas para aprendizagem colaborativa dos sujeitos.

3.3. O documento assume as dimensões da unidade teoria e prática e de estágio?
De que forma?

Considera que as ações, debates e reflexão sobre as experiências e projetos em ação nas escolas-campo colaboram para alcançar tais profissionais alcançar a práxis, no desenvolvimento de atividades de pesquisa-ação. Intencionam com esse trabalho a construção da interdisciplinaridade na prática dos preceptores e residentes, além de inserir práticas de ensino e pesquisa no ambiente de trabalho.

Observações item III:

Indicam que os estudos desenvolvidos em pequenos grupos, entre o preceptor e seus residentes, garantirão homogeneidade nas aprendizagens e a pluralidade de experiências, produzindo segundo a IES uma dimensão do currículo que se abre para concretizar oportunidades de percursos de aprendizagem diferenciados.

IV – Observações gerais sobre o documento:

O Projeto Institucional assume o PRP/Capes, segundo palavras da IES como “uma modalidade especial de estágio curricular”, considerando tal experiência como estágio. Consideramos que tal posicionamento vai ao encontro do proposto pela Capes, no inciso II do item 8.5 do Edital Capes nº 6/2018, que busca validar uma parte da carga horária vivenciada no PRP/Capes como estágio curricular supervisionado.

Data da análise: 25/04/2020

Nome do(a) analisador(a): Beatriz Martins dos Santos Prado

APÊNDICE XIX – ANÁLISE DOCUMENTAL: SUBPROJETO PEDAGOGIA PRP NA IES “ATITUDES DE AMOR”

DOCUMENTO: SUB PROJETO PEDAGOGIA DO PRP/CAPES NA IES “ATITUDES DE AMOR”

I – Identificação, contexto político e social de produção do documento:

1.1. Autor(es)/Contexto/Autenticidade do texto:

O referido subprojeto de Pedagogia foi desenvolvido pela IES, especificamente pela coordenação institucional e pelo docente orientador responsável pelo subprojeto de Pedagogia do PRP/Capes, a qual foi enviada a Plataforma Freire para aprovação pela Capes e adesão ao programa pela instituição.

1.2. Contexto de influências:

Tal documento faz parte do Projeto Institucional da IES e atende as demandas de indução da Capes, e do Edital Capes, para aproveitamento de parte da carga horária do PRP/Capes para o estágio supervisionado. Nos questionamos se tal ação contempla sua intenção de fortalecimento ou causa esvaziamento no estágio supervisionado.

1.3. Contexto político e social de produção do documento:

O documento foi elaborado no primeiro semestre de 2018, no qual estava sendo homologado o Edital Capes nº 6/2018 e suas alterações, além das Portarias com disposições sobre a organização e objetivos do PRP/Capes.

Observações item I:

O subprojeto de Pedagogia que obtivemos acesso está no formato enviado pela Plataforma Freire, sendo uma impressão em PDF do enviado pelo sistema, contendo informações sobre os

II – Organização do documento no contexto da Formação de Professores e dos estágios:

2.1. Como o documento está estruturado (partes)?

Está organizado em três partes apresentando os objetivos do subprojeto, sobre a descrição do plano de atividades do residente e o cronograma de atividades.

2.2. O documento é prescritivo ou orienta ações contextualizadas?

Orienta as ações que serão desenvolvidas pelos sujeitos nas ações na escola-campo: registros, relatórios e atividades dos residentes e preceptores. Apresenta o passo a passo das etapas estipuladas pelo cronograma de atividades.

2.3. O documento propõe ações colaborativas entre a IES e a escola-campo? De que forma?

Propõe momentos de aprendizagem colaborativa entre residente e preceptor, buscando analisar e refletir as experiências vivenciadas na escola-campo.

2.4. O documento indica possibilidades de adequação curricular e do estágio no curso (com ou sem o PRP/Capes)? Como?

Ressalta que os encontros de supervisão terão por objetivo nortear a pesquisa, planejamento e avaliação das ações na escola-campo. Aponta que essa aproximação da IES com a realidade escolar oportuniza a revisão do currículo e do estágio curricular supervisionado, partido das práticas vivenciadas no chão da escola.

Observações item II:

Anuncia que os estudos teórico-metodológicos que permearão as reuniões na IES possuem como foco no currículo, na BNCC, no Projeto Político Pedagógico da escola, nos índices escolares, nas habilidades e competências a melhorar e a desenvolver, nas estratégias e materiais e recursos didáticos e nas práticas avaliativas. Nomeiam que tão ação é da reflexão na e sobre a prática.

III - Concepções do documento em relação a educação, sujeitos, ensino-aprendizagem, unidade teoria e prática e estágio supervisionado:

3.1. Quais as concepções de educação, sujeitos e ensino-aprendizagem do documento?

Educação: Propõem uma aprendizagem colaborativa a partir da reflexão das experiências

Sujeitos: Formação de sujeitos críticos e reflexivos sobre sua prática docente

Ensino-aprendizagem: Diagnóstico, análise e reflexão de problemas

3.2. Como o documento prevê e organiza as ações de estágio (seja o PRP/Capes ou o estágio curricular supervisionado do curso)? Reprodução/instrumentalização ou reflexão/problematização sobre as práticas?

Propõe que a elaboração dos projetos e as intervenções realizadas na escola tenham como ponto de partida o diagnóstico realizado. Indica que sejam elaborados reuniões e espaços para reflexão sobre as experiências vivenciadas no âmbito escolar.

3.3. O documento assume as dimensões da unidade teoria e prática e de estágio? De que forma?

O tema da unidade teoria e prática não é abordado diretamente no subprojeto de Pedagogia, apesar de apontar a relevância da reflexão sobre as práticas e experiências vivenciadas no âmbito da escola-campo.

Observações item III:

Consideramos que seria imprescindível no subprojeto de Pedagogia ocorrer uma contextualização sobre as dimensões da unidade teoria e prática, ponto-chave em questão na história da organização desse curso de licenciatura. Poderiam destacar sobre as consequências da reflexão sobre as práticas na formação desses residentes.

IV – Observações gerais sobre o documento:

O subprojeto de Pedagogia propõe que a partir do relatório final do PRP/Capes seja organizado pela IES seminários, Mostra Pedagógica e a construção de um caderno de atividades e a produção de um artigo científico, com a intencionalidade de socializar as experiências e ações desenvolvidas ao longo do desenvolvimento do programa.

Data da análise: 26/04/2020

Nome do(a) analisador(a): Beatriz Martins dos Santos Prado

APÊNDICE XX – ANÁLISE DOCUMENTAL: RELATÓRIO FINAL DOS RESIDENTES NA IES “ATITUDES DE AMOR”

DOCUMENTO: RELATÓRIO FINAL DOS RESIDENTES NA IES “ATITUDES DE AMOR”

I – Identificação, contexto político e social de produção do documento:

1.1. Autor(es)/Contexto/Autenticidade do texto:

O referido relatório foi realizado pelos residentes obrigatoriamente ao final das 440h previstas pelo Edital Capes nº 6/2018, dispondo as atividades realizadas em cada etapa e descrevendo a quantidade de horas para cada proposta.

1.2. Contexto de influências:

O referente relatório é uma das exigências para conclusão do residente no PRP/Capes e seu roteiro foi constituído pela IES. Ao nosso olhar contempla poucos espaços para escrita reflexiva dos residentes (apenas nas considerações finais).

1.3. Contexto político e social de produção do documento:

O relatório final é um documento de comprovação do residente e da instituição das atividades realizadas durante o período de residência pedagógica (440h) para validação na Capes.

Observações item I:

Tal relatório possui caráter de prestação de contas, sobre as atividades, reuniões e etapas desenvolvidas do PRP/Capes no âmbito da escola-campo e da IES.

II – Organização do documento no contexto da Formação de Professores e dos estágios:

2.1. Como o documento está estruturado (partes)?

Inicialmente, está organizado em 9 pontos: 1- Identificação do residente e preceptor; 2- Justificativa do plano de residência; 3- Competências BNCC; 4- Conteúdos e ações; 5- Objetivos; 6- Metodologia; 7- Descrição das atividades; 8-

Cronograma e 9- Avaliação. Documento está composto com o logo da IES e ao final dos 9 itens possui assinatura do residente, preceptor e do docente orientador da IES. Posterior a esses itens, possuem anexos com informações sobre a escola-campo, anexos das atas de reuniões que o residente participou e anexo do plano de atividades executado pelo residente (informações sobre as propostas, quantidade de horas e imagens).

2.2. O documento é prescritivo ou orienta ações contextualizadas?

O documento é um relatório que descreve as ações realizadas ao longo do período de residência do estudante-residente.

2.3. O documento propõe ações colaborativas entre a IES e a escola-campo? De que forma?

O relatório traz como referência para descrever a colaboração entre escola-campo e IES o terceiro objetivo do PRP/Capes, descrito no Edital Capes nº 6/2018: “Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores” (CAPES, 2018)

2.4. O documento indica possibilidades de adequação curricular e do estágio no curso (com ou sem o PRP/Capes)? Como?

Nesse item, também faz referência ao proposto pelo Edital Capes nº 6/2018, trazendo o quarto objetivo do PRP/Capes: “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).”

Observações item II:

O relatório traz referências do Edital Capes nº 6/2018, replicando os objetivos de fortalecimento da relação escola-campo e IES, sobre a readequação dos cursos de licenciatura, contudo não estabelece relações de como isso foi possível e realizado na IES.

III - Concepções do documento em relação a educação, sujeitos, ensino-aprendizagem, unidade teoria e prática e estágio supervisionado:

3.1. Quais as concepções de educação, sujeitos e ensino-aprendizagem do documento?

Educação: No contexto de relatos das práticas dos residentes e preceptor na escola-campo “Coração do amor”: Tradicional e reprodutora

Sujeitos: Reprodutores dos estímulos realizados pelos residentes e preceptor

Ensino-aprendizagem: Os próprios residentes nomeiam a maioria das propostas vivenciadas na escola-campo como “Aula Expositiva e Tradicional”, com algumas exceções que intitularam como propostas “Ludicidade e Interacionista”.

3.2. Como o documento prevê e organiza as ações de estágio (seja o PRP/Capes ou o estágio curricular supervisionado do curso)? Reprodução/instrumentalização ou reflexão/problematização sobre as práticas?

As ações do PRP/Capes realizadas na IES foram divididas em 5 etapas, com a intenção de reflexão sobre as práticas vivenciadas na escola-campo:

- 1ª etapa: Preparatória (Curso de preparação promovido pela IES, com esclarecimentos sobre a proposta do PRP/Capes)
- 2ª etapa: Ambientação do residente na escola-campo (Elaboração do diagnóstico, observação na sala de aula e demais espaços da escola-campo, conhecer PPP e regimento escolar, participação em reuniões pedagógicas, entre outros)
- 3ª etapa: Imersão do residente na escola-campo (Elaboração do plano de atividades a partir do diagnóstico realizado na escola-campo. Realizar no mínimo 100h de regência na sala de aula)
- 4ª etapa: Elaboração do relatório final do residente (Descrição das propostas e vivências desenvolvidas durante as 440h na residência PRP/Capes)
- 5ª etapa: Avaliação e socialização (Realização da banca de defesa (composta pelos docentes orientadores e preceptores), no qual os residentes socializam as experiências vivenciadas).

3.3. O documento assume as dimensões da unidade teoria e prática e de estágio? De que forma?

Um dos objetivos descritos pela IES quanto a unidade teoria e prática propõe que os residentes devem possuir “Capacidade de associar teoria e prática nas diversas etapas da residência, tanto no que se refere aos aspectos epistemológicos quanto aos aspectos técnicos e comportamentais”.

No registro de um dos residentes é relatado sobre a relação da teoria e prática na experiência do PRP/Capes

“Ocorreu de forma muito significativa, onde a teoria e a prática contribuíram de forma enriquecedora para a preparação do futuro professor. O processo de ensino aprendizagem foi de muita reflexão pois revelaram dificuldades e dinamismo no campo educacional, com desafios que proporciona um crescimento profissional tanto nas habilidades como nas competências.”

Contudo, tal reflexão foi descrita pelo residente na parte final do relatório, pois em grande parte o relatório possui um aspecto mais descritivo do que reflexivo. Consideramos que um espaço ao final do relatório para reflexão sobre a experiência do PRP/Capes não contempla as dimensões da unidade teoria e prática, que deveriam fazer parte do processo de formação do residente e não apenas no parágrafo final de um relatório.

Observações item III:

Na descrição de um dos residentes sobre as reuniões realizadas na IES, destacou que tais reuniões proporcionaram a interatividade entre os sujeitos na busca por melhores práticas, planejamento de eventos e entregas de relatórios. Tal relato reafirma os registros das observações realizadas na IES, que destacam o caráter mais instrucional do que formativo nas reuniões de supervisão. No relato de um dos residentes, descrito no relatório, é destacado a importância da relação com o preceptor para as aprendizagens sobre a ação docente no contexto do PRP/Capes, valorizando o exemplo de um professor modelo para aprender a profissão.

IV – Observações gerais sobre o documento:

Seguindo a característica da IES de reuniões de supervisão instrucionais, o relatório final exigido aos residentes possui um caráter descritivo e não reflexivo. As informações do desenvolvimento ao longo da residência são colocadas como forma

de prestação de contas, no qual os residentes apenas descrevem as atividades observadas e realizadas, destacando a quantidade de horas para cada proposta, sem um aprofundamento ou reflexão sobre como aquelas ações colaboraram para sua formação docente.

Compreendemos a relevância das informações descritivas de propostas e quantidade de horas, porém um espaço para escrita reflexiva da experiência do PRP/Capes contribuiria muito mais para a formação crítica desses residentes.

Data da análise: 01/06/2020

Nome do(a) analisador(a): Beatriz Martins dos Santos Prado