



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
Departamento de Educação - Campus I
Pró-Reitoria de Pesquisa e Ensino de Pós-Graduação
Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade



**CONCEPÇÕES DE PRÁXIS NOS PROGRAMAS PIBID E PRP: UM
ESTUDO CRÍTICO**

JORSINAI DE ARGÔLO SOUZA

Salvador/BA

2023

JORSINAI DE ARGOLO SOUZA

**CONCEPÇÕES DE PRÁXIS NOS PROGRAMAS PIBID E PRP: UM ESTUDO
CRÍTICO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação e Contemporaneidade (PPGEDUC) da
Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

Linha 2: Educação, Práxis Pedagógica e Formação
do Educador

Orientadora: Profa. Dra. Rosemary Lapa de Oliveira

Salvador/BA

2023

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB

Bibliotecária: Célia Maria da Costa CRB: 5/918

S729c Souza, Jorsinai de Argolo

Concepções de práxis nos programas PIBID e PRP: um estudo crítico / Jorsinai de Argolo Souza. – Salvador, 2023.

151 f.

Orientadora: Rosemary Lapa de Oliveira.

Tese (Doutorado) – Universidade do Estado da Bahia.
Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEDUC, Campus I. 2023.


Contém referências.

1. Educação – Formação de professores – Brasil - História. 2 Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Brasil). 3. Práxis pedagógica.

FOLHA DE APROVAÇÃO
CONCEPÇÕES DE PRÁXIS NOS PROGRAMAS PIBID E PRP:
UM ESTUDO CRÍTICO

JORSINAI DE ARGOLO SOUZA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduc, em 16 de junho de 2023, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, conforme avaliação da Banca Examinadora:


Profa. Dra. Rosemary Lapa de Oliveira
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil

Documento assinado digitalmente

gov.br

LEILA PIO MORORO
Data: 19/06/2023 14:03:08-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

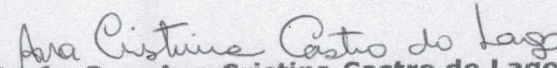
Profa. Dra. Leila Pio Mororo
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB
Doutorado em Educação
Universidade Federal de São Carlos, UFSCAR, Brasil

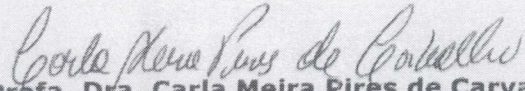
Documento assinado digitalmente

gov.br

MARTA LOULA DOURADO VIANA
Data: 18/06/2023 09:14:27-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Profa. Dra. Marta Loula Dourado Viana
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB
Doutorado em Educação
Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Brasil


Profa. Dra. Ana Cristina Castro do Lago
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educación y Democracia
Universitat de Barcelona, UB, Espanha


Profa. Dra. Carla Meira Pires de Carvalho
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil

À Deus que, em seu infinito amor e bondade, renova a minha força; ao meu filho, Júlio, que me motiva a continuar sonhando.

AGRADECIMENTOS

Eis a tese...! Sonhada, planejada... Ela foi gerada por 04 anos e, finalmente, nasceu... Nasceu para o mundo... Irei agradecer aos homens e mulheres que sonharam comigo e colaboraram desde a gestação até o nascimento.

Primeiramente, externo o meu reconhecimento ao Dr. Cláudio Nunes (Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia- UESB), representando todos os envolvidos na construção e execução do projeto colaborativo com os professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (PPGEDUC) que, juntos, providenciaram todos os requisitos para que eu pudesse me permitir “engravidar” com segurança.

Encontrei companheiras(os) nessa jornada gestacional. Os colegas do doutoramento, em especial, Ivana de Deus, Klivia Larissa, Jamine Barros, Márcia Menezes e Valdívnia Araújo. E, as amigas irmãs, agora “tias” e “madrinhas”, Áurea, Alessandra, Fabianne que durante os momentos de “enjoo”, “mal estar” sempre estiveram presentes para revigorar a minha força.

E aqueles que cuidaram de outras “crias” minhas, em um determinado período, enquanto eu estava gerando e em “trabalho de parto” da tese? Gratidão, portanto, a todos os professores que compõem o Departamento de Educação (DCIE) da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), em especial, a Área de Estágio, bem como os colegas e direção do Colégio Municipal Rotary.

E quem foi a primeira pessoa que a segurou nos braços? Sim, foi aquela que esteve comigo durante a concepção, a gestação e a hora mais emocionante - a do parto. Manifesto minha profunda gratidão, respeito e admiração à minha orientadora - Dra. Rosemary Lapa (PPGEDUC/UNEB) que se aventurou comigo nesse projeto gestacional da tese me “enleiturando” na ampliação do meu senso crítico, no cuidado com a coerência da escrita e no rigor com a pesquisa científica. Tudo isso com muito diálogo, leveza, presença e sabedoria.

E as primeiras vistas? Dra. Marta Loula, Dra. Leila Mororó, Dra. Carla Pires, e Dra. Ana Lago! Que honra foi apresentar a minha tese para vocês, “em primeira mão” e ter a certeza das valiosas contribuições para alimentá-la a fim de que ela “cresça” e dê

frutos. Outras visitas, virão...Permito que todos olhem e, se for do agrado, se inspirem nela...

Não posso esquecer de agradecer àqueles que me geraram e só assim foi possível eu gerar - D. Catarina e Sr. Elpídio (in memoriam), exemplo de materialização do cuidado, do amor e da proteção que me fez crescer, gerar e frutificar! Também aos meus irmãos, Jorgeney e Jorsinéia, com os quais aprendo a partilhar e compartilhar...

E, especialmente, aqueles que me acompanham sempre... durante a gestação e trabalho de parto, pude contar com esses homens que me equilibram, me inspiram e me completam como mulher e mãe – Lorhan e Júlio. Vocês ganharam “filha do coração” e “uma irmã”. Conto com vocês, ainda, nos processos vindouros de amadurecimento da tão desejada tese... Por enquanto, vamos comemorar o nascimento, porque eu venci com vocês...! Um brinde ao nosso amor, nossa força e fé!

Transformar, sim, e em primeiro lugar, mas transformar com base na interpretação, no conhecimento, na teoria. Interpretar, conhecer, teorizar, também, mas em relação com a prática. Dessa maneira, a teoria cumpre uma função prática não por si mesma, por si só – pois as ideias por si só não mudam nada, não transformam o mundo – mas em virtude de seu nexos com a prática. (VÁZQUEZ, 2007, p. 151-152).

RESUMO

A presente pesquisa constitui-se um estudo crítico, de abordagem dialética, e insere-se no conjunto de produções investigativas vinculadas à Linha de Pesquisa Educação, Práxis Pedagógica e Formação do Educador, do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduc) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e ao Grupo de Pesquisa e Estudo em Leitura e Contação de Histórias (GPELCH). O objeto de estudo centra-se nas políticas de formação inicial de professores no Brasil, em especial, os programas de iniciação à docência - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa de Residência Pedagógica (PRP). O objetivo foi analisar as concepções de práxis presentes nas propostas do PIBID e do PRP e suas relações com as políticas de formação inicial docente no Brasil. Os impactos do embasamento ideológico da concepção neoliberal para as políticas de formação de professores, a partir dos anos 90, voltado para a valorização do saber prático, com ênfase no saber-fazer, provocando a cisão entre a teoria e a prática nas propostas de formação são o cenário para a questão de pesquisa: em que medida a concepção de práxis, presente na proposta do PIBID e do PRP, considerando as reformas educacionais implementadas na política de formação de professores no Brasil apresenta elementos que contribuem para a formação teórica e prática dos pedagogos para atuar na Educação Básica? Para responder à questão, produziu-se informação através de pesquisa documental (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia; Editais do PIBID e do PRP – ano de 2022; Plano Institucional e Subprojetos de Pedagogia, PIBID e PRP, da Universidade Estadual de Santa Cruz- UESC) e bibliográfica sobre formação inicial de professores, PIBID, PRP e concepção de práxis (MARX, 1989,1996, 2003; VÁZQUEZ, 2007; SAVIANI, 2007, 2008, 2009, 2014; GRAMSCI,1981, 2004). As análises foram realizadas através do Materialismo Histórico-dialético-MHD e suas categorias - totalidade, contradição, mediação, historicidade. As análises das informações indicaram que: há distância entre o conceito de teoria e prática apresentados nos documentos e o conceito de práxis da visão dialética; a forma equivocada de compreender a relação teoria e prática reforça a tendência de separá-las; identificou-se, predominantemente, a concepção de prática, e não de práxis nas propostas dos programas. O estudo oportunizou repensar a licenciatura, principalmente a Pedagogia, e rediscutir os objetivos e princípios dos programas de iniciação à docência, cujo foco está centrado na categoria que articula a atividade prática e teórica; a identidade e o currículo dos cursos de licenciatura, a fim de garantir a apropriação de conhecimentos filosóficos, científicos, pedagógicos e didáticos, em uma perspectiva de formação omnilateral salvaguardando a responsabilidade legal de formar os licenciandos para atuar na Educação Básica.

Palavras-chave: Educação; Formação inicial de professores; PIBID, Práxis; Residência Pedagógica; Materialismo Histórico-dialético.

ABSTRACT

This research constitutes a critical study, with a dialectical approach, and is part of the set of investigative productions linked to the Line of Research Education, Pedagogical Praxis and Educator Training, of the Graduate Program in Education and Contemporaneity (PPGEduc) of the University of State of Bahia (UNEB) and the Research and Study Group on Reading and Storytelling (GPELCH). The object of study focuses on initial teacher training policies in Brazil, in particular, teaching initiation programs - Institutional Scholarship Program for Teaching Initiation (PIBID) and the Pedagogical Residency Program (PRP). The objective was to analyze the conceptions of praxis present in the PIBID and PRP proposals and their relations with the initial teacher education policies in Brazil. The impacts of the ideological basis of the neoliberal conception for teacher training policies, from the 1990s onwards, aimed at valuing practical knowledge, with an emphasis on know-how, causing a split between theory and practice in training proposals are the setting for the research question: to what extent does the concept of praxis, present in the PIBID and PRP proposal, considering the current educational reforms implemented in the teacher training policy in Brazil, as of 2018, present elements that contribute for the theoretical and practical training of pedagogues to work in Basic Education? To answer the question, information was produced through documentary research (National Education Guidelines and Bases Law; National Curriculum Guidelines for the Pedagogy course; PIBID and PRP Public Notices – year 2022; Institutional Plan and Pedagogy Subprojects, PIBID and PRP, from the State University of Santa Cruz-UESC) and bibliography on initial teacher training, PIBID, PRP and the conception of praxis (MARX, 1989,1996, 2003; VÁZQUEZ, 2007; SAVIANI, 2007, 2008, 2009, 2014 ; GRAMSCI,1981, 2004). The analyzes were carried out through the Historical-dialectical Materialism - MHD and its categories - totality, differences, mediation, historicity. The analyzes of the information indicated that: there is a distance between the concept of theory and practice presented in the documents and the concept of praxis of the dialectical view; the mistaken way of understanding the relationship between theory and practice reinforces the tendency to separate them; it was identified, predominantly, the conception of practice, and not of praxis in the proposals of the programs. The study made it possible to rethink the teaching degree, especially Pedagogy, and to re-discuss the objectives and principles of teaching initiation programs, whose focus is centered on the idea that it is in practice that teachers are formed, mischaracterizing praxis as a category that articulates practical activity and theoretical; the identity and curriculum of degree courses, in order to guarantee the appropriation of philosophical, scientific, pedagogical and didactic knowledge, in a perspective of omnilateral training safeguarding the legal responsibility of training graduates to work in Basic Education.

Keywords: Education; Initial teacher training; PIBID, Praxis; Pedagogical Residence; Historical-dialectical materialism.

RESUMEN

Esta investigación constituye un estudio crítico, con enfoque dialéctico, y forma parte del conjunto de producciones investigativas vinculadas a la Línea de Investigación Educación, Praxis Pedagógica y Formación de Educadores, del Programa de Posgrado en Educación y Contemporaneidad (PPGEduc) de la Universidad Estatal de Bahía (UNEB) y el Grupo de Investigación y Estudio sobre Lectura y Cuentacuentos (GPELCH). El objeto de estudio se centra en las políticas de formación inicial de profesores en Brasil, en particular, los programas de iniciación a la docencia - Programa Institucional de Becas de Iniciación a la Docencia (PIBID) y el Programa de Residencia Pedagógica (PRP). El objetivo fue analizar las concepciones de praxis presentes en las propuestas PIBID y PRP y sus relaciones con las políticas de formación inicial docente en Brasil. Los impactos de la base ideológica de la concepción neoliberal para las políticas de formación docente, a partir de la década de 1990, dirigidas a valorar el saber práctico, con énfasis en el saber hacer, provocando una escisión entre teoría y práctica en las propuestas de formación, son el escenario de la investigación. pregunta: ¿en qué medida el concepto de praxis, presente en la propuesta del PIBID y del PRP, considerando las reformas educativas implementadas en la política de formación docente en Brasil, presenta elementos que contribuyen a la formación teórica y práctica de los docentes para actuar en Básica? ¿Educación? Para responder a la pregunta, se produjo información a través de la investigación documental (Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional; Directrices Curriculares Nacionales de la carrera de Pedagogía; Avisos Públicos PIBID y PRP – año 2022; Subproyectos del Plan Institucional y de Pedagogía, PIBID y PRP, de la Universidad del Estado). de Santa Cruz-UESC) y bibliografía sobre formación inicial docente, PIBID, PRP y la concepción de la praxis (MARX, 1989, 1996, 2003; VÁZQUEZ, 2007; SAVIANI, 2007, 2008, 2009, 2014 ; GRAMSCI, 1981, 2004) . Los análisis se realizaron a través del Materialismo Histórico-Dialéctico-MHD y sus categorías - totalidad, contradicción, mediación, historicidad. Los análisis de la información indicaron que: existe una distancia entre el concepto de teoría y práctica presentado en los documentos y el concepto de praxis desde la mirada dialéctica; la forma equivocada de entender la relación entre teoría y práctica refuerza la tendencia a separarlas; se identificó, predominantemente, la concepción de práctica, y no de praxis en las propuestas de los programas. El estudio permitió repensar la carrera docente, en especial la Pedagogía, y re-discutir los objetivos y principios de los programas de iniciación docente, cuyo foco se centra en la categoría que articula la actividad práctica y teórica; la identidad y currículo de las carreras de grado, a fin de garantizar la apropiación de los saberes filosóficos, científicos, pedagógicos y didácticos, en una perspectiva de formación omnilateral, salvaguardando la responsabilidad jurídica de formar a los egresados para el trabajo en Educación Básica

Palabras llave: Educación; Formación inicial del profesorado; PIBID, Praxis; Residencia Pedagógica; Materialismo histórico-dialéctico.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Teses sobre o PIBID	36
Quadro 2 – Teses sobre Residência Pedagógica	38
Quadro 3 – Teses sobre o PIBID (PIBID e Iniciação à docência; PIBID e Pedagogia; PIBID e práxis)	40
Quadro 4 -Teses sobre Residência Pedagógica (Residência Pedagógica e Iniciação à docência; Residência Pedagógica e Pedagogia; Residência Pedagógica e Práxis)	41
Quadro 5 – Legislações que versam sobre a Formação Inicial	52
Quadro 6 – Documentos que versam sobre o PIBID e o PRP.....	53
Quadro 7 – Documentos da UESC que versam sobre o PIBID e o PRP.....	54

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AACC	Atividades Acadêmicas Científicas e Culturais
ACEX	Ação Curricular de Extensão
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BM	Banco Mundial
BNC FORMAÇÃO	Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CE	Comissão de Educação, Cultura e Esporte
CEE-BA	Conselho Estadual de Educação da Bahia
CEPLAC	Comissão Executiva do Plano da Lavoura Cacaueira
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
COMFOR	Comitê Gestor Institucional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação Básica
CONSEPE	Conselho Superior de Ensino e Extensão
CP	Conselho Pleno
CP	Centro Pedagógico da Escola de Educação Básica e Profissional
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia
DCNFP	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores
DEM	Partido Democratas
EAD	Educação à Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos (EJA)
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ES	Espírito Santo
FESPI	Escolas Superiores de Ilhéus e Itabuna
FFP	Faculdade de Formação de Professores
FGV	Fundação Getúlio Vargas

FHC	Fernando Henrique Cardoso
FNDE	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FORBID	Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
GESTAR	Programa Gestão da Aprendizagem Escolar
GPELCH	Grupo de Pesquisa e Estudo em Leitura e Contação de Histórias
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituições de Ensino Superior
IME	Instituto Municipal de Ensino Eusínio Lavigne
INEP	Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISEI	Instituto Superior de Educação Ivoti
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MG	Mato Grosso
MHD	Materialismo Histórico Dialético
PAR	Plano de Ações Articuladas
PAR	Programa de Ações Articuladas
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PCC	Prática como Componente Curricular
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento em Educação
PRG	Procuradoria Geral da República
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PL	Partido Liberal
PLS	Projeto de Lei do Senado
PNAIC	Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGED	Programa de Pós Graduação em Educação
PR	Partido da República
PROAÇÃO	Projeto Institucional de Formação de Professores
PROCAMPO	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo

PROFA	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
PROFORMAÇÃO	Programa de Formação de Professores em Exercício
PROINFO	Programa Nacional de Tecnologia Educacional
PROLIND	Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PRP	Programa de Residência Pedagógica
PSDB	Partido da Social-Democracia Brasileira
PSL	Partido Social Liberal
PT	Partido dos Trabalhadores
RCN	Referenciais Curriculares Nacionais
RP	Residência Pedagógica
SARESP	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação de Instituições de Ensino Superior
SP	São Paulo
STF	Supremo Tribunal Federal
TGU	Tribunal de Contas da União
TOPA	Programa Todos pela Alfabetização
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UESC	Universidade Estadual de Santa Cruz
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 O MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO COMO ORIENTAÇÃO METODOLÓGICA	31
2.1 AS BASES DO MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO	31
2.2 DA PESQUISA SOBRE O PIBID E O PRP	34
2.3 O CURSO DE PEDAGOGIA DA UESC	42
2.3.1 A curricularização da extensão no curso de Pedagogia da UESC	48
2.4 PESQUISA E ANÁLISE DOCUMENTAL.....	50
3 A CATEGORIA PRÁXIS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	56
3.1 TEORIA, PRÁTICA E PRÁXIS EM VÁZQUEZ	56
3.2 A FILOSOFIA DA PRÁXIS EM GRAMSCI.....	59
3.2.1 Formação omnilateral e a Escola Unitária	60
3.3 A PRÁXIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM SAVIANI	62
4 MOVIMENTO HISTÓRICO DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO BRASIL	66
4.1 DA CRIAÇÃO DAS ESCOLAS NORMAIS AO PROCESSO DE QUALIFICAÇÃO DOS PROFESSORES	67
4.2 O ESTADO NEOLIBERAL E AS ORIENTAÇÕES POLÍTICAS DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES	71
4.3 O GOVERNO FHC E A PROMULGAÇÃO DA LDBEN 9394/96	76
4.4 O GOVERNO DO PT E A PROMULGAÇÃO DA POLÍTICA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES	79
4.4.1 Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia	82
4.4.2 O Governo Dilma Rouseff, o Golpe Parlamentar e o Plano Nacional de Educação -PNE	85
4.5 O GOVERNO TEMER E AS DIRETRIZES CURRICULARES DE 2015	87

4.6 O ÁPICE DO DESMONTE DA EDUCAÇÃO NO PAÍS (2019-2022).....	90
4.6.1 A Resolução de 2019 e o currículo para a formação inicial	93
5 O MOVIMENTO DOS PROGRAMAS PIBID E PRP.....	97
5.1 O CONTEXTO DE CRIAÇÃO E EXPANSÃO DO PIBID	98
5.2 O CONTEXTO DE ENFRAQUECIMENTO DO PIBID	103
5.3 A CONCEPÇÃO DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	106
5.3.1 Experiências de Residência Pedagógica na formação inicial e continuada de professores	108
5.3.2 A Residência Pedagógica na iniciação à docência: as orientações do MEC e os debates	111
5.4 O PIBID e o PRP na UESC	117
5.4.1 O PIBID na UESC	118
5.4.2 O PRP na UESC	120
6 A PRÁXIS, O PIBID E O PRP: MEDIAÇÕES E CONTRADIÇÕES	123
6.1 LICENCIATURA, INICIAÇÃO À DOCÊNCIA E ARTICULAÇÃO TEORIA E PRÁTICA	125
7 CONSIDERAÇÕES	136
REFERÊNCIAS.....	142

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa está vinculada à Linha de Pesquisa Educação, Práxis Pedagógica e Formação do Educador do Programa de Pós Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduc) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e ao Grupo de Pesquisa e Estudo em Leitura e Contação de Histórias (GPELCH) e se insere no conjunto de produções investigativas, de abordagem crítica, sobre as políticas de formação inicial de professores no Brasil, em especial, os programas de iniciação à docência - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa de Residência Pedagógica (PRP). A intenção dessa pesquisa documental é analisar as concepções de práxis¹ presentes nas propostas do PIBID e do PRP e suas relações com as políticas de formação inicial docente no Brasil.

Inicialmente é fundamental entender que o PIBID e o PRP fazem parte de um conjunto de políticas públicas do Governo Brasileiro direcionadas à Formação de Professores, desenvolvidas pelo Ministério da Educação (MEC), implementadas em parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Esses programas foram criados no âmbito da formação inicial e têm, como objetivo, incentivar, valorizar e qualificar a formação de professores em nível superior para o exercício do magistério na Educação Básica, possibilitando a inserção dos licenciandos nas escolas, promovendo a integração entre educação superior e educação básica.

A escolha por esse tema de pesquisa está ancorada na minha trajetória profissional e acadêmica no magistério tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior, na medida em que, durante essa trajetória, sempre estive envolvida com a formação docente, tanto inicial quanto continuada.

No início da minha carreira profissional, no ano de 1991, atuei como docente da rede estadual e municipal de ensino, em turmas da Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos (EJA), após cursar o magistério no Instituto Municipal de Ensino Eusínio Lavigne (IME) e o curso de Pedagogia na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), ambos na cidade de Ilhéus/BA.

¹ Práxis, segundo Vázquez (2007) é atividade teórico-prática. Esse conceito será melhor detalhado em seções desta pesquisa.

Contudo, a minha aproximação com o campo de formação docente, mais precisamente, com a formação continuada, foi iniciada com o exercício da função de supervisora e diretora escolar. Essa aproximação se estendeu também para a função de formadora de programas do Governo Federal, no período entre 2000 – 2012, a saber: Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), Programa Gestão da Aprendizagem Escolar (GESTAR), PROLETRAMENTO, Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), Programa Todos pela Alfabetização (TOPA) que proporcionaram a oportunidade de fazer parte do núcleo de formação continuada da rede municipal de ensino de Ilhéus.

Foi durante as minhas primeiras experiências como formadora na rede municipal de ensino de Ilhéus que comecei a questionar a práxis na formação para a docência. Identifiquei, durante as atividades de acompanhamento à prática pedagógica de professores, professoras que participavam desses cursos, através de visitas às escolas e salas de aula, que eles não conseguiam desenvolver uma prática fundamentada nos conhecimentos que discutíamos durante os cursos de formação.

Diante dessa constatação, acreditei, inicialmente, que não havia compromisso e envolvimento docente em querer desenvolver uma prática pedagógica coerente com os fundamentos teóricos que eram debatidos nos encontros de formação. Porém, com o passar do tempo, percebi que estava equivocada quanto a essa percepção, porque, naquela época, eu não atinava de que nos cursos de formação continuada de professores que eu ministrava havia uma valorização excessiva da metodologia, ou seja, do como fazer, em detrimento dos fundamentos históricos, filosóficos, sociológicos e políticos. Os cursos estavam centrados na aquisição do conhecimento tácito, cabendo aos professores, às professoras apenas colocar em prática o que formadores, formadoras pensavam e planejavam.

Os anos de experiência na Educação Básica conduziram-me a refletir sobre processos políticos e ideológicos e seus impactos na concepção de teoria e de prática na formação continuada docente. Sendo assim, resolvi ampliar a minha experiência com a área do conhecimento e decidi atuar no Ensino Superior a fim de me aproximar do contexto formativo de pedagogas e pedagogos.

Para tanto, no ano de 2011, comecei a atuar como professora auxiliar, no Departamento de Ciências Humanas e Letras do Curso de Pedagogia da UESB, campus de Jequié/BA, na condição de professora substituta. No ano de 2014, assumi, no

Departamento de Ciências Humanas, Educação e Linguagem, Curso de Pedagogia da UESB, campus de Itapetinga, na área de Estágio, com as disciplinas Estágio em Educação Infantil e Estágio em Gestão, na condição de professora efetiva.

A experiência profissional no Ensino Superior, através da docência em diversos componentes curriculares do curso de Pedagogia, de envolvimento com grupos de estudo e de pesquisa, participação em seminários e congressos, orientação de trabalhos de conclusão de curso, participação em bancas de trabalhos de conclusão de cursos e trocas de experiências com os colegas durante reuniões de colegiado e de área aprofundaram os meus saberes filosóficos, científicos, sociológicos, políticos e pedagógicos no campo educacional, ampliando a minha visão crítica sobre a relação entre a teoria e a prática na formação inicial de licenciandas, licenciandos.

Ainda na UESB, assumi a coordenação do subprojeto de Pedagogia, linha de ação de Educação Infantil do PIBID e discuti muito com os bolsistas do programa sobre a formação inicial docente, no Curso de Pedagogia, para atuar na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. As discussões estavam relacionadas às escolhas metodológicas do fazer docente das professoras regentes de classe das escolas em que os bolsistas atuavam. Um dos principais questionamentos dos bolsistas era: por que professores e professoras desenvolvem práticas tão distantes daquilo que preconizam as teorias e os fundamentos da educação? Assim, o meu direcionamento para a discussão estava voltado para a seguinte questão: por que professores e professoras que tiveram acesso à formação inicial no curso de Pedagogia não conseguem identificar a teoria como um recurso que permite organizar suas práticas com escolhas conscientes?

As minhas aproximações com a rede municipal de ensino de Itapetinga/BA, durante as atividades de acompanhamento do PIBID e da disciplina de Estágio em Educação Infantil, naquele período, me inquietaram no sentido de investigar a política de formação continuada do município para professores e professoras que atuam na Educação infantil. Essas inquietações me levaram a pensar a minha própria formação e, no primeiro semestre de 2016, fui aprovada no processo seletivo público do Programa de Pós Graduação em Educação (PPGED) - Mestrado - da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, campus de Vitória da Conquista. Durante os 16 meses do mestrado (março de 2016 até julho de 2017), ampliei fundamentos políticos, filosóficos, sociais que envolvem o processo educacional, principalmente no que tange à política de formação de professores e obtive aproximações com a pesquisa científica.

A análise dos dados da pesquisa de mestrado me fez inferir que nos programas de formação continuada oferecidos pela Secretaria de Educação do município de Itapetinga havia uma valorização do conhecimento tácito e um esvaziamento do conhecimento teórico, não contemplando a formação filosófica, sociológica, política, cultural e ética dos professores. Existia uma predominância do afastamento da teoria e um destaque para o empírico nos cursos.

Levantei discussões, a partir da pesquisa de mestrado, sobre as concepções que norteiam as políticas de formação continuada de professores, apontando processos de formação em que predominam o fetichismo da prática, conclui que era o motivo de professoras e professores, em sua maioria, só valorizarem cursos ou programas de formação que estejam voltados para o foco da instrução, do saber fazer.

Na experiência do ensino, na Educação Superior, compreendo que o foco maior é buscar meios de mediação para uma aprendizagem sempre mais contextual e significativa, através de discussões multidisciplinares de conhecimentos das áreas das ciências exatas, da terra, históricos, políticos, filosóficos (entre outros conhecimentos curriculares) para que educandos e educandas das mais diversas idades compreendam os fenômenos educativos, principalmente, como experiências auto formativas.

Ao longo dessa trajetória com a formação docente, tanto inicial quanto continuada, as reflexões sobre a práxis sempre estiveram presentes nas minhas experiências práticas de sala de aula, como formadora e como pesquisadora.

A fim de qualificar o meu trabalho e adquirir experiências relacionadas à pesquisa científica, resolvi fazer a seleção do Doutorado em Educação para a Linha de Pesquisa - Educação, Práxis Pedagógica e Formação do Educador na Universidade do Estado da Bahia (UNEB) em convênio com a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Para essa empreitada, muito me motivou o exercício intelectual que incidiu na minha formação como pesquisadora e que foi sendo gestado, a partir das experiências vivenciadas no primeiro ano do curso, através das mediações de professoras e professores do programa e de colegas do curso de doutoramento. Assumi a responsabilidade de me tornar uma especialista no tema Formação docente, construindo, inclusive, redes de interações com demais colegas que pesquisam a área.

Durante as discussões, confirmei a necessidade de definir o que pesquisar a partir do tema proposto. Entendi, também, que esse é um campo de conhecimento que carece de ampliação de pesquisas que comprovem o valor da docência e de políticas/programas

de formação, tanto inicial quanto continuada, comprometidos com uma sólida formação teórica e prática para o ensino.

Sendo assim, foi fundamental a orientação de professoras e professores das disciplinas quanto à leitura de teses e de periódicos relacionados a minha temática de estudo, visto que esse contato com os dados já existentes, através de pesquisas na área, ampliou o meu olhar e encaminhou o processo de definição em relação ao fenômeno que me propunha estudar, favorecendo o processo de identificação do que precisa ser recortado da realidade, o que é necessário e urgente ser estudado.

Esse foi o movimento de parada reflexiva, ou seja, de examinar com profundidade o meu objeto, bem como as leituras realizadas, os conceitos trabalhados durante as aulas, as memórias das discussões com a turma e os encaminhamentos da minha orientadora com os quais consegui reorientar o projeto de pesquisa, demarcando, com mais precisão, o objeto de estudo e seus princípios teóricos-metodológicos.

Isto posto, identifiquei a tamanha importância de desvelar a práxis na formação inicial de professores da Educação Básica no Brasil, definindo-a, em vista disso, inicialmente, como meu objeto de pesquisa. Considerei, durante o processo de definição do objeto, o alerta de Bernadete Gatti (2005), no sentido de avançar para além dos modelos usuais de explicações e categorias para pesquisar a realidade educacional.

Compreendi que era necessário definir, com mais precisão, o campo de estudo dentro da formação inicial. Durante esse momento de redefinição do objeto de estudo e ainda atuando na universidade, uma vez que não foi possível o afastamento para estudo, consegui a transferência da UESB para a UESC, para atuar como professora assistente também na área de estágio e, logo em seguida, por conta da experiência como coordenadora do PIBID, fui convidada pela área para assumir a orientação do Programa Residência Pedagógica (PRP) no subprojeto de Pedagogia.

Confesso que, inicialmente, hesitei em aceitar por conta da concepção de iniciação à docência presente no programa. Inclusive, de acordo com a política de formação docente lançada por Michel Temer (BRASIL, 2017), o PRP seria uma proposta de aperfeiçoamento do PIBID. Contudo, repensei e decidi aceitar para adquirir mais uma experiência com a formação inicial de professoras, professores, meu objeto de pesquisa do doutoramento.

A experiência com o PRP aconteceu durante todo o momento crítico da pandemia do COVID 19, constituindo-se um grande desafio para toda a equipe: docentes

orientadores (do curso de Pedagogia); preceptores (professoras e professores lotados na escola de Educação Básica, selecionados pelas universidades para atuar no programa) os quais acompanham os residentes (estudantes do curso de Pedagogia). O desafio maior foi reorganizar atividades, principalmente as ações voltadas para ambientação/observação no ambiente escolar e regência, pois a alternativa de ensino remoto tornou-se inviável para os estudantes da escola municipal de Ilhéus/BA, a qual atende estudantes de baixa renda e sem acesso às redes de internet (wi-fi) de qualidade e/ou aparelhos eletrônicos para o acompanhamento das aulas. Também outras dificuldades financeiras, sociais, estruturais e espaciais que eles e suas famílias enfrentam se explicitaram.

Sendo assim, necessário se fez um replanejamento das ações do PRP para atingir os objetivos do programa. Mesmo nesse formato on-line, foi possível entender a dinâmica do PRP, as expectativas das graduandas quanto à contribuição no seu processo formativo e, principalmente, levantar questionamentos e hipóteses sobre os programas de iniciação à docência, especificamente, sobre o PRP.

Desse modo, devido à minha experiência como coordenadora do PRP, resolvi continuar pesquisando sobre a práxis na formação dos professores, cujo objeto vem me acompanhando ao longo de minha trajetória profissional, tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior. Contudo, ainda considerava que era necessário definir com mais precisão o objeto da pesquisa. Realizei a leitura de teses, dissertações, artigos, manifestos de entidades a fim de me aproximar da realidade do PRP. Em seguida, defini pesquisar sobre o PRP, considerando os seus objetivos quanto à formação teórica e, principalmente, prática de licenciandas, licenciandos.

Contudo, após o processo de qualificação da pesquisa, com pontuações relevantes da banca examinadora para a continuidade do trabalho, bem como do meu próprio processo de amadurecimento na pesquisa, resolvi incluir o PIBID, para além do PRP. Justifico que o PIBID foi o primeiro programa de iniciação à docência implementado pelo MEC, que visa contribuir na formação teórico e prática dos licenciandos, seguido do PRP. A partir daí retomei a leitura de teses, dissertações, artigos, manifestos de entidades com intuito de me aproximar, também, da realidade do PIBID.

Prosseguindo com os estudos, ampliei as leituras para identificar a origem, evolução e implementação desses programas, bem como seus desdobramentos na pesquisa educacional, em aspectos políticos, ideológicos e pedagógicos.

Assim sendo, a minha decisão foi apreender a concepção de práxis presente na proposta desses programas, com base nas intenções declaradas pelo PIBID e pelo PRP, por meio de seus documentos.

Ainda, a fim de enriquecer e ampliar o número de informações sobre o PIBID e o PRP, bem como garantir a possibilidade de analisar Projeto Institucional e seus subprojetos, decidi incluir a UESC na minha pesquisa, mais precisamente o curso de Pedagogia, por ofertar o PIBID e o PRP no formato de iniciação à docência, nas seguintes Licenciaturas: Educação Física, Biologia, Filosofia, Pedagogia, Biologia, Ciências Sociais, Educação Física, Filosofia, Geografia, História, Letras, Matemática, Química e Pedagogia (PIBID) e Ciências Sociais, Ciências Biológicas, Educação Física, Filosofia, Geografia, História, Letras, Matemática e Pedagogia (PRP). A escolha específica da Instituição de Ensino Superior (IES) está relacionada a minha atuação como professora assistente do curso de Pedagogia, na área de Estágio Supervisionado.

Mas, por que resolvi pesquisar os dois programas? O PRP é um programa de iniciação à docência mais recente que o PIBID e, por conta disso, há poucas pesquisas que versam sobre o referido programa. O PIBID, por sua vez, apesar de já ter um número significativo de pesquisas a seu respeito, verifiquei, durante o levantamento do estado do conhecimento² sobre o programa que há poucos estudos críticos, ou seja, que negam a história do fenômeno e as suas possibilidades de análises a partir da totalidade social. Contudo, a razão principal é o fato de que, nesse levantamento, não identifiquei nenhuma tese e dissertação que abordassem os dois programas concomitantemente. Além disso, o estudo dos programas possibilitou um olhar para a iniciação à docência, corroborando para a produção de mais informações que permitam rediscutir a formação de professores no país, mais especificamente a formação inicial, as licenciaturas.

Avaliei, ainda, que as pesquisas, em sua maioria, ressaltam a importância de tais programas de iniciação à docência sob a ótica de que contribuem para a aproximação da universidade com a educação básica, provocam impactos na formação continuada dos docentes que atuam diretamente com os licenciandos, licenciandas e oportunizam a imersão no contexto escolar e na sala de aula, garantindo a formação prática. Contudo, entendo que é necessário analisar esses programas a partir da leitura que se faz de que nas universidades a prioridade é oferecer sólida base teórica e que a formação prática não acontece na mesma proporção. Assim sendo, é fundamental continuar o debate acerca dos

² Esse levantamento será apresentado na seção 2 que trata do percurso metodológico da pesquisa.

impactos da formação predominantemente teórica ou prática para os licenciandos, considerando o compromisso com a formação cognitiva, social, política voltada aos estudantes da Educação Básica.

Defendendo uma formação docente ampla, crítica e fundamentada na relação indissociável entre teoria-prática, escolhi investigar, no contexto das políticas de formação inicial de professores implementadas no Brasil, os programas PIBID e PRP, enquanto políticas de indução e fomento para a iniciação à docência de pedagogos e pedagogas.

A escolha pelo curso de Pedagogia está no reconhecimento da importância da Pedagogia, entendida como ciência da educação, que destina licenciandos, licenciandas para o exercício da práxis docente. Além disso, está vinculada à minha área de formação e de atuação docente, o que justifica o interesse em pesquisá-la também enquanto área de atuação.

À vista disso, o que investigar, especificamente, sobre o PIBID e o PRP? Para definir, considere o alerta de Bernard Charlot (2006), denunciando que o campo da educação está saturado de discursos prontos e respostas práticas ou políticas para os problemas educacionais, o que prejudica levantar questões de maneira nova, dificultando o processo de fazer pesquisa em educação.

Por isso, considero importante situar o PIBID e o PRP na política de formação docente no Brasil. Para tanto, necessário se faz evidenciar que no ano de 2000, o MEC, através da diretoria de Educação Básica decidiu no bojo do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)³, de 24 de abril de 2007, fomentar a formação inicial e continuada de profissionais da Educação Básica, bem como estimular a valorização do magistério em todos os níveis e modalidades de ensino.

Conseqüentemente, atribuiu à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por meio da Lei n.º 11.502 de 2007 (BRASIL, 2007), realizar convênio com Instituições de Ensino Superior (IES) públicas ou privadas em colaboração com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal. Na efetivação desses convênios, é que se encontram, primeiramente, o PIBID e, posteriormente, o PRP.

³ O PDE foi um plano lançado pelo MEC, durante o segundo mandato do Presidente Lula, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação brasileira através de programas que atendem a educação básica até a educação superior. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/223-505975284/12062-pde-governo-quer-repactuar-metas>

O PIBID foi criado em 2007, durante o segundo mandato de Luís Inácio Lula da Silva (2007-2011), Partido dos Trabalhadores (PT). Sendo assim, entre 2007 e 2013, mesmo em meio ao contexto neoliberal, esse programa foi desenvolvido a partir de uma conjuntura política com posturas mais progressistas.

O PRP, por sua vez, foi implantado na perspectiva de iniciação à docência durante o Governo de Michel Temer através do Edital 6/2018 da CAPES, fazendo parte da Política Nacional de Formação de Professores com ações relacionadas à formação inicial e continuada, lançada em outubro de 2017.

Desse modo, há uma inter-relação entre a formação inicial e a iniciação à docência que justifica a problematização entre aproximações e distanciamentos entre a iniciação à docência na escola de Educação Básica e a formação inicial na universidade.

Compreendo que a ideia de “iniciar” pode estar relacionada a adquirir conhecimentos básicos e, conseqüentemente, iniciar à docência, logo, relaciona-se em adquirir conhecimentos básicos de como ensinar. No entanto, é fundamental reconhecer que a docência é uma profissão complexa que envolve, entre outros, conhecer o contexto escolar; planejar adequadamente o currículo e o ensino; construir uma identidade profissional. Esses desafios da prática cotidiana são constantemente renovados e impõem uma aprendizagem da docência.

Há algumas discussões e debates em torno do lugar ou lugares em que se aprende a docência. Daí, questiono: iniciar a docência é estar na escola aprendendo esse como ensinar? E a universidade, qual o seu papel nessa iniciação à docência? Sempre percebi, durante a minha experiência como professora de cursos de licenciatura, que estudantes ficam desejosos de ir para a escola, estar na sala de aula por acreditar que é na prática, no chamado “chão da escola” que aprendem a sua profissão.

No bojo dessas discussões, há pesquisas na área de formação docente que apontam a escola como um dos locais para a formação (NÓVOA, 1992) o que, no meu entendimento, pode reduzir o papel da universidade e amplia o papel da escola nesse processo. Há ainda pesquisas que criticam as propostas de formações que valorizam a fundamentação teórica e são organizadas com ênfase na prática e são conhecidas como “epistemologia da prática” (SCHÖN, 1992) alegando que os professores necessitam de conhecimentos práticos para atender as demandas do seu cotidiano. Nessa direção, a desvalorização do conhecimento teórico na formação potencializou o papel da reflexão

sobre a prática pedagógica docente, favorecendo a ampliação dos estudos na área do professor reflexivo⁴ (ZEICHNER, 1992).

A partir daí ganha espaço, cada vez mais, um discurso de crítica às licenciaturas, justificado pelo pensamento ou visão de que as disciplinas que compõem o currículo do curso, responsáveis em formar para a profissão são, prioritariamente, teóricas e que pouco contribuem na atuação no cotidiano da prática pedagógica. Sendo assim, acredita-se que toda atividade teórico-filosófica é desnecessária por não apresentar nenhuma utilidade prática imediata.

Esse discurso direciona a afirmar que a concepção de formação inicial de professores que está condizente com esse discurso é de que se aprende a ser professor, a ser professora a partir de conhecimentos práticos, elegendo a prática como principal referência para a formação.

É preciso refletir, no entanto, quais as relações que podem ser estabelecidas entre essa concepção da prática como a principal referência para a formação docente, a partir dos arranjos sociais contemporâneos, considerando-se as estreitas relações que há entre a educação, sociedade e, especificamente, formação. É necessário analisar a formação docente no contexto da sociedade brasileira e a sua inserção nesse modelo, ou seja, uma sociedade capitalista.

Na década de 80, a sociedade brasileira organizou lutas em prol de uma escola pública, universal, gratuita, laica e unitária. Contudo, o avanço do neoliberalismo, na década de 90, cuja finalidade é a redução dos gastos públicos, a realização de privatizações com consequências perversas para todas as áreas sociais, inseriu o país no quadro do mercado globalizado, comandado pelo capital financeiro.

Conseqüentemente, o contexto social é marcado pela hegemonia do pensamento da classe burguesa, que detém o poder, incentivando a produtividade. É inegável que esse cenário de tensão e reformas afeta o campo educacional e, conseqüentemente, a

⁴Desenvolvida inicialmente por Donald Schön como uma proposta para a formação profissional em geral, a teoria do profissional reflexivo ganhou larga divulgação no campo da formação de professores, especialmente associada à ideia de educação permanente ou formação continuada ou educação ao longo da vida. Segundo essa perspectiva, [...] a formação dos professores também deve seguir essa diretriz, pois o conhecimento decisivo para as decisões que o professor toma em sua atividade profissional não é aquele proveniente dos livros e das teorias, mas o conhecimento tácito que se forma na ação, no pensamento que acompanha a ação e no pensamento sobre o pensamento que acompanha a ação. Desse modo, aprender a pensar e a tomar decisões acertadas diante de situações práticas problemáticas e imprevisíveis seria um dos maiores, senão o maior, objetivo da formação de professores. E o maior objetivo do trabalho do professor seria contribuir para que seus alunos também aprendam a pensar e a resolver problemas postos por suas práticas cotidianas. Em suma, tudo gira em torno do aprender a aprender e do aprender fazendo (DUARTE, 2010, p. 42).

formação docente. Esse pensamento colaborou para impulsionar a implantação e implementação de políticas educacionais baseadas na visão de administração gerencial, isto é, com princípios da administração de empresa que envolve lucro, concorrência, produtividade, padronização, competências e habilidades profissionais.

A concepção de competências e habilidades na e para a formação de professores (PERRENOUD, 1993), centrada no saber fazer, supervaloriza o conhecimento tácito, comprometendo a busca por conhecimentos elaborados cientificamente, ou seja, o saber da ciência. Na concepção de Kuenzer (2007), esse saber-fazer é derivado de atividades de experiência e não de atividades intelectuais que articulem conhecimento científico e formas de fazer. Martins (2010, p. 19), por sua vez, afirma que “esse saber fazer passa a se sobrepor a qualquer outra forma de saber”. O autor adverte ainda que esse “é um ‘reco da teoria’ e a empiria no âmbito da educação escolar” (p. 27). Nessa direção, cabe, aqui, alguns questionamentos: Que concepções de prática percebe-se nos documentos sobre a formação docente? E a teoria, qual o seu lugar nesse processo formativo? Que embates geram o lugar da práxis nesse processo formativo?

Durante a minha experiência profissional, identifico que há equívocos na compreensão de profissionais da educação e de licenciandos sobre a práxis. É necessário, portanto, entender que há duas formas de relação entre a teoria e a prática: uma que concebe a dicotomia, a separação entre ambas numa espécie de autonomia de uma em relação à outra, cabendo aos teóricos pensar, elaborar e refletir e, aos práticos, agir, executar, fazer, resultando daí uma primazia da teoria frente à prática. A outra forma de relação, parte da associação entre elas, numa relação de diferenciação e, conseqüentemente, a teoria não comanda a prática e a prática não significa simples aplicação da teoria.

É relevante, portanto, a pesquisa sobre a práxis na política de formação de professores, porque há visões que reforçam que em seu processo formativo o professor deve aprender a tomar decisões diante dos problemas que vão surgindo no contexto da sala de aula, sem necessariamente lançar mão dos conhecimentos teóricos que foram produzidos pelos pesquisadores e teóricos ao longo da história da educação.

Nessa direção, a relação entre a teoria e a prática sempre deve ocupar um espaço de destaque para pesquisadores que investigam a política de formação inicial, principalmente a concepção de prática que consta nos documentos oficiais, identificando se há intenções de fragmentar ou unir a teoria e a prática e se a prática é colocada como

concepção utilitarista, preconizando uma perspectiva pragmática para a formação inicial. É necessário, ainda, entender que a educação, ao longo de seu processo histórico, é adaptada para atender às determinações econômicas, políticas e socioculturais, refletindo em um conjunto de diretrizes ideológicas que impactam o campo da formação docente no país e, conseqüentemente, definem ou redefinem a concepção de teoria e de prática na formação inicial dos professores, inclusive nos programas de iniciação à docência – PIBID e PRP.

As pesquisas, em sua maioria, ressaltam a importância de tais programas de iniciação à docência sob a ótica de que contribuem para a aproximação da universidade com a educação básica, provocam impactos na formação continuada docente, principalmente de que atua diretamente com licenciaturas e oportunizam a imersão no contexto escolar e na sala de aula.

Contudo, é necessário analisar esses programas a partir da leitura que se faz de que nas universidades há uma dissociação entre teoria e prática, transparecendo que não há relação entre as duas. Sendo assim, cabe o debate acerca dos impactos da formação que pende para um dos lados da balança, considerando o compromisso com a formação cognitiva, social, política e como isso reverbera no fazer prático voltado a estudantes da Educação Básica.

Do conjunto dessas reflexões e da pretensão de (re)colocar o debate em torno da formação inicial, da iniciação à docência e da práxis na formação pedagógica, considerando o que já foi dito, escrito e produzido que emergiu a minha questão geral de pesquisa: Em que medida a concepção de práxis, presente na proposta do PIBID e do PRP, considerando as reformas educacionais implementadas na política de formação de professores no Brasil apresenta elementos que contribuem para a formação teórica e prática dos pedagogos para atuar na Educação Básica?

A fim de traçar caminhos para responder à questão problema, defini o seguinte objetivo geral: analisar a concepção de práxis presente nas propostas dos programas de iniciação à docência - PIBID e PRP - e suas relações com as políticas de formação inicial de professores no Brasil.

Em seguida, apresento os objetivos específicos: discutir a categoria práxis e suas contribuições para o debate sobre a formação inicial docente; descrever o movimento das políticas de formação inicial de professores no Brasil, desde LDBEN 9394/96 até a Resolução de 2019; debater os princípios, fundamentos e objetivos dos programas,

PIBID e PRP, em aspectos políticos e ideológicos; explicitar os fundamentos teóricos e metodológicos presentes nos planos de trabalho dos subprojetos de Pedagogia do PIBID e do PRP inseridos na proposta institucional da UESC.

Com base na questão problema e guiada pelo objetivo geral e objetivos específicos propostos, a presente pesquisa terá como orientação metodológica o Materialismo Histórico Dialético (MHD), porque entendo que a investigação sobre políticas educacionais, sobretudo com o avanço das concepções neoliberais no processo de definição de políticas educacionais no país a partir da década de 1990, para ser compreendida, precisa ser inserida na dinâmica das grandes transformações da história e das sociedades humanas. O MHD, apresenta-se como o enfoque metodológico mais apropriado na medida em que resgata a historicidade, processualidade, contraditoriedade do fenômeno, no sentido de desvelar os conflitos, as dissonâncias, interesses e ideologias que estão por detrás da implementação de tais políticas que fazem parte de uma totalidade social.

Para tanto, busco desvelar a práxis, apreendendo suas contradições com base na análise dos princípios, fundamentos, objetivos do PIBID e do PRP, considerando o contexto das reformas do Estado na área da Educação, implementadas a partir da década de 1990. Busquei desvelar, ainda, o objeto, em sua estrutura e lógica interna, já que o entendo como um fenômeno histórico e socialmente determinado, uma vez que sua apreensão se dá na relação com o contexto econômico, político e sociocultural, o que nos permite apreendê-lo como síntese de múltiplas determinações. Segundo Martins (2005, p.10) “[...] não pode nos bastar apenas o que é visível aos olhos, pois o conhecimento da realidade, em sua objetividade, requer a visibilidade da máxima inteligência dos homens”.

As categorias totalidade, historicidade, mediação e contradição permitiram analisar os fundamentos políticos, ideológicos e pedagógicos descritos nos documentos do PIBID e PRP (evidenciando que a presente pesquisa é de caráter documental) e seus desdobramentos na formação teórica e prática dos pedagogos, das pedagogas abordando a práxis a partir de uma visão crítica de fundamento marxista (MARX, 1989, 1996, 2003; VÁZQUEZ, 2007; SAVIANI, 2007, 2008, 2009, 2014; GRAMSCI, 1981, 2004) que considera a unidade e a indissociabilidade, concebendo à docência como práxis e a educação como prática social.

Apresento, abaixo, o plano estrutural da tese, indicando as seções em que serão desenvolvidas as argumentações.

Na seção 1 - **Introdução** - identifico o campo de conhecimento no qual a minha pesquisa encontra-se vinculada, exponho a questão problema e os objetivos gerais e específicos que examinarei na investigação e assinalo, ainda, a perspectiva teórico-metodológica na qual fundamentei a pesquisa.

Na seção 2 - **O Materialismo Histórico-dialético como orientação metodológica** - apresento os fundamentos do Materialismo Histórico-dialético como instrumental metodológico e a análise documental como procedimento de investigação e produção do conhecimento, destacando que o método contribui para a análise dos programas de iniciação à docência porque permitirá entender os interesses e intencionalidades oriundos do campo material com sua totalidade, contradições e relações de disputa.

Na seção 3 - **A categoria práxis e a formação de professores** - abordo a teoria e a prática, categorias que considero fundamentais para compreensão da práxis no contexto dos programas de iniciação à docência, cujo objetivo é fundamentar as informações produzidas através das análises dos documentos que versam sobre o PIBID e o PRP.

Na seção 4 - **Movimento histórico das políticas de formação inicial de professores no Brasil** - apresento as informações produzidas a partir das análises dos documentos que versam sobre a política de formação de professores no Brasil, desde a LDBEN 9394/96 até a Resolução de 2019.

Na seção 5 - **O Movimento dos programas de iniciação à docência** - apresento uma caracterização do PIBID e do PRP, em aspectos políticos e ideológicos, a partir da análise de alguns dados referentes à implementação dessa ação política do governo federal, em articulação com a totalidade social, bem como os fundamentos teóricos e metodológicos do PIBID e PRP na experiência institucional da UESC, mediada pela análise da proposta institucional e plano de trabalho do curso de Pedagogia para os programas.

Na seção 6 - **A práxis, o PIBID e o PRP: mediações e contradições** apresento análise das informações produzidas, através das bases do MHD e suas categorias contradição e mediação, relacionadas à política de formação inicial para professores no país e o movimento dos programas de iniciação à docência - PIBID e o PRP, evidenciando as determinações da realidade desses programas.

Nas **Considerações**, retomei a problemática e os objetivos da pesquisa, com a intenção de evidenciar os resultados e as conclusões preliminares a respeito das políticas de formação inicial de professores no Brasil, em especial, os programas de iniciação à docência – PIBID e PRP – e a concepção de práxis presente nas propostas dos programas.

2 O MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO COMO ORIENTAÇÃO METODOLÓGICA

Nessa seção, explico os fundamentos metodológicos escolhidos para atingir o objetivo geral desta pesquisa que é analisar a concepção de práxis presente nas propostas dos programas de iniciação à docência - PIBID e PRP e suas relações com as políticas de formação inicial de professores no Brasil contribuindo, inclusive, na produção e ampliação de conhecimentos na área da formação inicial de professores, mais especificamente sobre programas de iniciação à docência.

Segundo Meksenas (2002, p. 105) “os métodos permitem um olhar diferente para a realidade e determinam como o pesquisador vai pensar essa realidade. São procedimentos lógicos, cognitivos, conceituais contidos em determinados estilos de pensamento”. Sendo assim, lanço um olhar mais crítico para o PIBID e o PRP, para além de demonstrar, apenas, as contribuições dos programas na formação dos licenciandos. A ideia é desvelar os programas em suas relações com o contexto econômico, social e político.

Minha pesquisa, portanto, tem o intuito de produzir um conhecimento crítico da realidade do PIBID e do PRP e tem como orientação metodológica o Materialismo Histórico-dialético (MHD).

2.1 AS BASES DO MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO

Inicialmente é fundamental entender a dialética em Marx (1996). Para o filósofo, o mundo tem uma natureza material; a matéria é o dado primário e a consciência é o dado secundário, consequência da matéria; o mundo e as leis que o regem são passíveis de conhecimento.

Marx destaca os bases materiais e racionais para entender a realidade e acredita que a produção de ideias e de representações está ligada à atividade material dos homens, consequentemente, a vida determina as ideias nas relações que são estabelecidas, ligadas principalmente à luta pela sobrevivência. Essas relações sociais e políticas definem diferentes formas dos homens conhecerem. Considerando ainda o entendimento do conhecimento teórico para Marx, Netto (2011) destaca:

o conhecimento teórico é o conhecimento do objeto tal como ele é em si mesmo, na sua existência real e efetiva, independentemente dos

desejos, das aspirações e das representações do pesquisador. A teoria é, para Marx, a reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa: pela teoria, o sujeito reproduz em seu pensamento a estrutura e a dinâmica do objeto que pesquisa. E esta reprodução (que constitui propriamente o conhecimento teórico) será tanto mais correta e verdadeira quanto mais fiel o sujeito for ao objeto (NETTO, 2011, p. 20)

Sendo assim, a concepção materialista de Marx está baseada no fato de definir a matéria como dado primário, na qual o filósofo defende que a realidade objetiva existe fora e independente da subjetividade humana e a consciência é um dado secundário, um reflexo da matéria, que é a fonte das manifestações subjetivas. Caracteriza-se a partir daí o Materialismo Histórico-dialético (MHD).

Para a compreensão do método, torna-se importante analisar as teses fundamentais do materialismo aplicadas à sociedade humana e à história, formuladas por Karl Marx no prefácio da obra “Contribuição à crítica da economia política” (publicada em 1859).

A conclusão geral a que cheguei e que, uma vez adquirida, serviu de fio condutor dos meus estudos, pode formular-se resumidamente assim: na produção social de sua existência, os homens estabelecem relações determinadas, necessárias, independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a um determinado grau de desenvolvimento das forças produtivas materiais. O conjunto destas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base concreta sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem determinadas formas de consciência social. O modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; é o ser social que, inversamente, determina a sua consciência (MARX, 2003, p. 5).

Percebe-se a importância do modo de produção da vida material como determinante da consciência do indivíduo e a ênfase direcionada à estrutura econômica da sociedade como determinante da superestrutura. Contudo, Marx não desconsiderou que mudanças na superestrutura podem contribuir para transformações na estrutura. O ser é determinado de modo não mecânico, em seu movimento, comportando um auto dinamismo da natureza.

Totalidade, contradição e mediação são as três categorias que definem a concepção teórico-metodológica de Marx. A totalidade significa estabelecer as máximas relações possíveis para o desenvolvimento do real. Marx define a sociedade como uma totalidade concreta que necessita das articulações para que essa totalidade seja dinâmica.

As mediações (internas e externas), por sua vez, têm o papel de articular as totalidades, ou seja, estabelecer as conexões entre os diferentes aspectos que caracterizam a realidade. E, sem as contradições, as totalidades seriam inertes, mortas, pois é ela que promove o movimento que permite a transformação dos fenômenos. A contradição seria a luta dos contrários, a luta de classes como força motriz da história, não existiria história sem a luta dos contrários (NETTO, 2011).

Nessa direção, é imprescindível apresentar o caminho a ser percorrido no processo de produção de conhecimento através da síntese, análise e síntese. Começa-se o trabalho de pesquisa considerando que a representação inicial do objeto de estudo é relativamente caótica e confusa, apesar da existência de teorias já produzidas sobre ele. Em seguida, através da análise, separa-se, decompõe-se o objeto em suas partes, verificando as relações entre elas. Por último, a atividade sintética consiste em recompor as partes identificadas no processo analítico com vistas a obter certa ordem, porquanto sua desconexão tende a acarretar embaraços. A operação de síntese é capaz de produzir um conhecimento concreto desse objeto, ou seja, um conhecimento que se caracteriza por mostrar tal objeto como algo resultante de múltiplas determinações.

No caso do PIBID e do PRP como são dois programas do MEC, de iniciação à docência, é comum inicialmente pensar que possuem os mesmos objetivos, finalidades, formatação. No processo de análise, constatei as semelhanças e diferenças entre os dois programas através de uma visão comparativa. Finalmente, no processo de síntese, a partir da inclusão de outros elementos, a saber: contexto político, econômico e social de criação e implementação dos programas, identifiquei questões mais complexas, para além do conceito, objetivos, finalidade e formatação dos programas.

É fundamental considerar, também, que durante a investigação o pesquisador identifica os aspectos particulares do objeto, mas outras categorias poderão ser apreendidas a partir dessa investigação, bem como durante o momento de exposição em que o objeto se desvela, conforme suas peculiaridades.

É necessário garantir a articulação, por meio da lógica dialética, do método de pesquisa e de exposição, defendido por Marx. O filósofo aponta que é necessário distinguir o método de exposição do método de pesquisa, considerando que a pesquisa tem que apreender de forma detalhada a matéria, analisando seu desenvolvimento a fim de se obter o movimento real, possibilitando uma exposição adequada (MARX, 1996).

É, sem dúvida, necessário distinguir o método de exposição formalmente, do método de pesquisa. A pesquisa tem de captar

detalhadamente a matéria, analisar as suas várias formas de evolução e rastrear sua conexão íntima. Só depois de concluído esse trabalho é que se pode expor adequadamente o movimento real. Caso se consiga isso, e espelhada idealmente agora a vida da matéria, talvez possa parecer que se esteja tratando de uma construção a priori (MARX, 1996, p. 140).

Desse modo, a intenção foi me apropriar dos textos institucionais sobre PIBID e PRP, analisando a concepção de práxis presente nos programas. Entretanto, no processo de investigação, o PIBID e o PRP foram analisados, inicialmente, a partir da sua forma fenomênica e sincrética, pois busquei apreender os elementos que os constituem. Posteriormente, na busca da essência, foram estabelecidos nexos causais e as mediações necessárias a fim de apreender a concepção de práxis presente nos programas.

O enfoque metodológico MHD é constituído pelas categorias da totalidade, contradição e mediação, conforme exposição supracitada no início dessa seção. Essas categorias formam a base de análise das informações produzidas ao longo da presente pesquisa.

A totalidade permite compreender o objeto de pesquisa em articulação com o todo social, construindo, portanto, uma análise contextualizada e dialética do real, considerando a historicidade do objeto. Sendo assim, busquei analisar a concepção de práxis presente nas propostas do PIBID e do PRP, articulando a totalidade social, a partir das múltiplas determinações que circunscrevem o objeto em seu movimento real, ou seja, na sua processualidade histórico-social em meio às suas contradições.

Por fim, ao fazer opção pelo MHD, como método, tenho a clareza de que a pesquisa deverá ser assumida como crítica, como produção de conhecimento sobre formação de professores, visando sustentação de uma ação prática, social, política, técnica, transformadora na formação inicial de professores e nos programas de iniciação à docência.

2.2 DA PESQUISA SOBRE O PIBID E O PRP

A fim de conhecer o movimento real do objeto de estudo, realizei, inicialmente, um levantamento bibliográfico em torno da produção investigativa sobre o PIBID e o PRP, a fim de responder à questão problema da minha pesquisa: Em que medida a concepção de práxis presente na proposta do PIBID e do PRP, considerando as reformas

educacionais implementadas na política de formação de professores no Brasil, a partir de 2018, apresenta elementos que contribuem para a formação teórica e prática dos pedagogos para atuar na Educação Básica?

Para tanto, iniciei um levantamento online de teses no repositório da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em torno da produção investigativa sobre o PIBID e o PRP que possibilitasse apreender as análises realizadas por outros pesquisadores no período de 2020-2022.

A escolha do recorte temporal se deu em função da implementação do primeiro edital do PRP, em 2018, com a finalização das atividades no ano de 2020. Logo, seria possível encontrar pesquisas sobre o PRP produzidas no ano de 2020. O PIBID tem editais implementados desde 2007, mas devida a opção de pesquisar os dois programas da CAPES/MEC de iniciação à docência, defini o recorte temporal que contempla respectivamente as duas propostas de iniciação à docência que os licenciandos em Pedagogia podem participar ao longo de sua graduação.

Para a busca das teses, defini, inicialmente, o descritor: PIBID e Residência Pedagógica. Identifiquei que não havia uma tese que abordasse concomitantemente o PIBID e o PRP, o que salienta a relevância desta pesquisa para o campo de formação de professores, especificamente a formação inicial via iniciação à docência.

Sendo assim, resolvi utilizar esses descritores de forma isolada, primeiro PIBID e depois Residência Pedagógica, resultando em um levantamento amplo, ou seja, com estudos relacionados aos programas em Licenciaturas, para além da Pedagogia, bem como outras questões que envolvem os programas, por exemplo: atuação dos envolvidos no programa, dentre outras. Usei os filtros área de conhecimento, nome do programa, disponíveis na plataforma CAPES como primeiro critério de exclusão de trabalhos que não possuíam uma relação direta com a área da educação, principalmente por conta do descritor Residência Pedagógica que poderia incluir trabalhos da área da saúde, considerando que o termo é usado também nessa área.

Nessa primeira etapa, encontrei as seguintes teses que versam sobre PIBID, envolvendo temáticas relacionadas às várias licenciaturas (Física, Educação Física, Ciências Biológicas, Língua Portuguesa, Geografia, Língua Inglesa e Língua Espanhola) e trabalhos que discutem, para além da atuação dos licenciandos dessas licenciaturas, a atuação dos supervisores (professores da Educação Básica que participam do programa)

junto ao PIBID. Apresento, no quadro abaixo, títulos, autores, ano e instituição das pesquisas:

Quadro 1 – Teses sobre o PIBID

Título	Instituição/Ano	Autor(a)
Os sentidos do PIBID no currículo de formação de licenciados em Física da Universidade do Estado do Amazonas – Campus Parintins/AM: circulação e disputa	Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ)/ 2022	Edilson Barroso Gomes
O avesso do “entre lugares” do PIBID na formação de professores/as de educação física	Universidade Federal Fluminense (UFF) /2022	Alessandra Cristina Raimundo
Contribuições de Paulo Freire e Humberto Maturana para a Educação Ambiental: um olhar intercultural sobre o programa PIBID (UNISC) no curso de formação de professores de Ciências Biológicas	Universidade Federal de Santa Maria (UNISC) /2021	Cleni Inês da Rosa
Experiências formadoras e identidade profissional docente: um olhar situado no PIBID de Letras Inglês da Universidade Estadual do Piauí	Universidade Estadual de Campinas/2020	Leonardo Davi Gomes de Castro Oliveira
Os impactos do PIBID na formação inicial de professores de Língua Portuguesa	Universidade Federal do Ceará/2020	Cristiane da Silva Baltor
Entre qualidade, viradas profissionais e futuros na docência: o PIBID e a produção de docentes supervisores/as	Universidade Federal da Bahia/ 2021	Magno Clery da Palma Santos
Sobre narrativas, palavras e sentidos na formação docente: a experiência do PIBID/UNIRIO de Educação Infantil	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro/2020	José Ricardo Pereira Santiago Junior

Contribuições de Paulo Freire e Humberto Maturana para a Educação Ambiental: um olhar intercultural sobre o programa PIBID (UNISC) no curso de formação de professores de Ciências Biológicas	Universidade Federal de Santa Maria/2021	Cleni Inés da Rosa
Autoformação docente na experiência de supervisão do PIBID: transações para uma práxis pedagógica emancipatória na Educação Física	Universidade Estadual do Ceará/2020	Samara Moura Barreto de Abreu
Ensino de Ciências (modalidades física, química e biologia)	Universidade de São Paulo/2021	Thaiara Magro Pereira
Estágio Supervisionado e PIBID na licenciatura em Letras-inglês: vozes entrelaçadas construindo o trabalho e a identidade docente sob a ótica do interacionismo sócio discursivo	Universidade Federal da Paraíba (João pessoa)	Adriana da Silva Araújo
O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na formação inicial de professores no curso de licenciatura em Geografia, Cajazeiras-PB.	Universidade Federal da Paraíba (João Pessoa) 2020	David Luiz Rodrigues de Almeida
PIBID Ciências Biológicas: Experiências formativas do Instituto Federal de Rondônia, Campus Ariquemes	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Marília) 2022	Marcia Mendes de Lima
O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e o ingresso na carreira docente	Universidade de Brasília 2020	Claudete Batista Cardoso moura

A (des)legitimação da Língua Espanhola no PIBID pela e na discursividade acadêmico-institucional	Universidade Federal de Uberlândia /2020	Elizandra Zeulli
A formação e o trabalho do professor de Geografia para os egressos do PIBID no estado do Paraná (2010-2017)	Universidade Estadual do Oeste do Paraná/ 2021	Eliete Woitowicz

Fonte: Quadro produzido pela pesquisadora

Dando continuidade, selecionei as teses relacionadas à Residência Pedagógica, cujos títulos, instituição/ano e autor serão apresentados a seguir. No que diz respeito ao comparativo do número de teses sobre Residência Pedagógica e PIBID, no período de 2020-2022.

Quadro 2– Teses sobre Residência Pedagógica

Título	Instituição/Ano	Autor(a)
As representações sociais de estudantes do curso de Pedagogia da UFPA-Belém sobre o Programa Residência Pedagógica: implicações na/para a formação inicial de professores(as)	Universidade Federal do Pará/ 2020	Maura Lúcia Martins Cardoso
A unidade teórico-prática no Programa Residência Pedagógica da Universidade Estadual de Ponta Grossa	Universidade Estadual de Ponta Grossa/ 2022	Valeria Marcondes Brasil
A mediação no processo de escrita e reescrita no Programa de Residência Pedagógica	Universidade Estadual de Maringá	Janine Félix da Silva
A expressividade na socialização profissional docente: estudo do contexto do Estágio Supervisionado e da Residência Pedagógica em Educação Física	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Rio Claro) / 2022	Regina Zanella Penteadó

Fonte: Quadro produzido pela pesquisadora

Conforme apresentado no quadro 2, não há um número significativo de teses, apenas 4, o que justifica a necessidade de ampliação de teses abordando a Residência Pedagógica. Selecionei a tese “Representações sociais de estudantes do curso de Pedagogia da UFPA-Belém sobre o programa Residência Pedagógica: implicações na/para a formação inicial de professores(as)” (CARDOSO, 2020) pelo fato de realizar a pesquisa com estudantes do curso de Pedagogia e abordar a formação inicial. Contudo, apesar de usar a análise documental, a autora analisou os relatórios finais dos estudantes residentes e acrescentou outros procedimentos -entrevistas semiestruturadas individuais e o questionário virtual - dentro de uma perspectiva qualitativa, ouvindo os sujeitos de pesquisa e gerando informações sobre o PRP através do olhar dos residentes. Diferencia-se, pois, do meu percurso metodológico que focou na análise dos documentos legais: resoluções, diretrizes, editais, projetos institucionais. Para a fundamentação teórica recorreu as contribuições de Tardif, Nóvoa e Pimenta e, no meu caso, recorri a pesquisadores que discutem a formação de professores a partir de uma vertente mais crítica. Conclui o estudo informando que o PRP, na visão dos residentes, contribui com a formação inicial dos estudantes residentes para atuar na Educação Básica, mas não apontou uma discussão mais crítica sobre essas contribuições.

De posse desse levantamento inicial, considerei, ainda, um estudo amplo e resolvi agrupar tanto o PIBID quanto Residência Pedagógica com outros descritores relacionados com a questão problema e objetivos da minha pesquisa, gerando os seguintes agrupamentos para o PIBID: PIBID e Iniciação à docência; PIBID e Pedagogia; PIBID e práxis. A seguir, o levantamento do PIBID a partir dos descritores supracitados:

Quadro 3 – Tese sobre PIBID (PIBID e Iniciação à docência; PIBID e Pedagogia; PIBID e práxis)

Título	Instituição/Ano	Autor (a)
O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e o ingresso na carreira docente	Universidade de Brasília 2020	Claudete Batista Cardoso Moura
O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na formação inicial de professores no curso de Licenciatura em Geografia, Cajazeiras-PB	Universidade Federal da Paraíba (João Pessoa) / 2020	David Luiz Rodrigues de Almeida

Práxis, docência e formação humana: uma análise onto-histórica e materialista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) do curso de Licenciatura em Pedagogia	Universidade Estadual do Ceará / 2020	Cristina Cardoso de Araújo
Entre qualidade, viradas profissionais e futuros na docência: o PIBID e a produção de docentes supervisores/as	Universidade Federal da Bahia / 2021	Magno Clery da Palma Santos

Fonte: Quadro produzido pela pesquisadora

Comparando com o levantamento inicial usando apenas o descritor PIBID (Quadro 1), verifico que o acréscimo de outros descritores (iniciação à docência, Pedagogia e práxis) permitiu encontrar a tese Práxis, docência e formação humana: uma análise onto-histórica e materialista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) do curso de licenciatura em Pedagogia versa sobre a práxis (ARAÚJO, 2020).

A tese de Araújo (2020) investigou a relação teoria e prática na formação inicial de professores nos subprojetos do PIBID desenvolvidos na Universidade Estadual de Goiás (UEG), Quirinópolis, no período de 2014-2018. A tese lançou mão de análise documental e entrevista com sujeitos envolvidos - bolsistas de iniciação à docência, coordenadores de área e professores supervisores que participaram do PIBID, apoiando-se nas contribuições de Vázquez, Adorno, Saviani, Gatti, Scheibe, Freitas, Oliveira, Santos, Miranda. Encontro semelhanças entre a minha pesquisa e a de Araújo, no que diz respeito ao uso da análise documental e, principalmente, ao aporte teórico para a fundamentação da pesquisa.

O estudo revelou que as ações do PIBID têm contribuído para o reconhecimento da profissão docente. Quando identifiquei essa afirmativa na leitura da tese de Araújo (2020) me certifiquei da importância da continuidade de pesquisas sobre os programas de iniciação à docência e comprovei a relevância de incluir o PRP também nesse campo de pesquisa.

Outro destaque da tese foi a conclusão da importância da vivência da prática desenvolvida na escola de Educação Básica, afirmada pelos participantes da pesquisa.

Essa conclusão também foi importante para que eu ampliasse as discussões sobre o exercício prático da docência em minha pesquisa.

Finalmente, a pesquisa também revelou que há uma preocupação em promover a articulação da teoria e da prática no âmbito do subprojeto do PIBID pesquisado pela autora da tese. Desse modo, essa afirmativa foi crucial para a reafirmação da minha questão de pesquisa: Em que medida a concepção de práxis, presente na proposta do PIBID e do PRP, considerando as reformas educacionais implementadas na política de formação de professores no Brasil apresenta elementos que contribuem na formação teórica e prática dos pedagogos, das pedagogas para atuar na Educação Básica?

A seguir, apresento o levantamento sobre a Residência Pedagógica com títulos, instituição/ano e autor, a partir dos seguintes agrupamentos: Residência Pedagógica e Iniciação à docência; Residência Pedagógica e Pedagogia; Residência Pedagógica e Práxis. Mesmo utilizado o descritor Programa de Residência Pedagógica, não houve alteração no número de pesquisas encontradas.

Quadro 4 – Teses sobre a Residência Pedagógica (Residência Pedagógica e Iniciação à docência; Residência Pedagógica e Pedagogia; Residência Pedagógica e Práxis)

Título	Instituição/Ano	Autor(a)
A expressividade na socialização profissional docente: estudo do contexto do estágio supervisionado e da Residência Pedagógica em Educação Física	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita filho (Rio Claro) / 2022	Regina Zanella Penteado
A unidade teórico-prática no Programa Residência Pedagógica da Universidade Estadual de Ponta grossa	Universidade Estadual de Ponta Grossa / 2022	Valéria Marcondes Brasil

Fonte: Quadro produzido pela pesquisadora

Conforme informado, o número de pesquisas não é expressivo e, logicamente, com a definição dos agrupamentos de descritores, esse número ficou mais reduzido, e identifiquei apenas duas teses. Contudo, destaco a tese de Brasil (2022), cujo título é: A unidade teórico-prática no programa residência pedagógica da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

A tese de Brasil (2022) investigou se existem possibilidades de o PRP promover a unidade entre teoria e prática, nos cursos de licenciaturas. Para tanto, analisou a primeira edição do PRP ocorrida no ano de 2018. A pesquisadora optou pelo MHD como concepção teórico metodológica, dado que justifica a aproximação com a minha pesquisa. Logo, apesar de utilizar a análise documental, inclui a entrevista com quatro docentes orientadores e questionários com 96 residentes de oito licenciaturas. Aqui, diferencia-se da minha pesquisa porque incluiu entrevista como mais um procedimento metodológico e ampliou a pesquisa para outras licenciaturas, sendo que a minha opção foi a licenciatura em Pedagogia.

Brasil (2022) apontou o processo de implementação do PRP na formação inicial, analisando os elementos determinantes que influenciaram tal implementação e concluiu, no que diz respeito a articulação teoria e prática, que a dinâmica dos preceptores impôs uma dinâmica para o trabalho dos residentes que reforçou a hierarquia entre teoria e prática, sendo que a prática passou a ser guia do programa. Mas, a pesquisadora afirmou que, contraditoriamente, há possibilidades para a realização da práxis para os participantes do PRP.

O levantamento bibliográfico foi necessário como ponto de partida para identificar alguns elementos que foram fulcrais na definição da minha questão de pesquisa, tais como: identificar a inexistência de pesquisa que trate, conjuntamente, simultaneamente do PIBID e do PRP; carência de pesquisas que aprofundem uma análise crítica sobre a concepção de práxis presente no PIBID e no PRP materializada nos documentos que versam sobre os programas; ampliar discussões sobre as contribuições do PIBID e do PRP no processo de formação inicial dos licenciandos e sobre a possibilidade desses programas induzirem políticas institucionais de imersão na Educação Básica.

2.3 O CURSO DE PEDAGOGIA DA UESC

O PIBID e o PRP, enquanto projetos institucionais de iniciação à docência, são constituídos por subprojetos, os quais correspondem aos cursos de licenciatura das IES, coordenados e executados de forma orgânica e interativa com os projetos pedagógicos desses cursos. Sendo assim, optei por analisar o projeto institucional da UESC e os subprojetos do curso de Pedagogia.

Apresento um breve histórico da instituição e os cursos de graduação que compõem a estrutura organizacional da UESC, com destaque para o curso de Pedagogia, considerando que a formação do pedagogo, da pedagoga se constitui como objeto de análise da presente pesquisa. Tais informações foram obtidas através do site da instituição⁵.

A UESC está localizada no território de Ilhéus, eixo Ilhéus/Itabuna, Região Cacaueira e Território de Identidade Litoral Sul da Bahia. Em 1960, essa instituição originou-se a partir das escolas isoladas (Faculdade de Direito de Ilhéus, Faculdade de Filosofia de Itabuna, e Faculdade de Ciências Econômicas de Itabuna). Em 1972, a partir da iniciativa das lideranças regionais e da Comissão Executiva do Plano da Lavoura Cacaueira (CEPLAC) essas escolas isoladas congregaram-se, formando a Federação das Escolas Superiores de Ilhéus e Itabuna (FESPI), mantida, inicialmente, por uma fundação de natureza privada e, posteriormente, tornou-se uma fundação pública.

A luta de estudantes, funcionários, professores e comunidade regional provocou a estadualização da FESPI, no ano de 1991, reorganizando-a sob a forma de Autarquia, transformando-se em uma Instituição de Ensino Superior, a UESC, mantida pelo Governo da Bahia. Atualmente possui 22 cursos de bacharelado⁶ e 11 cursos de licenciatura⁷ na modalidade presencial. Na modalidade Educação à Distância (EAD) possui 6 cursos de Licenciatura⁸.

Além das licenciaturas presenciais e regulares, a UESC dispõe de um histórico de atuação na área de formação docente, desenvolvendo o Projeto Institucional de Formação de Professores (PROAÇÃO)⁹ em parceria com vinte e uma (21) prefeituras da região, iniciando com a licenciatura em Pedagogia para formação em serviço de professores e professoras que atuavam no ensino fundamental sem formação superior, como estabelece a LDBEN 9.394/96.

⁵ <http://www.uesc.br/>

⁶ Administração, Agronomia, Biomedicina, Ciências Biológicas, Ciências Contábeis, Ciência da Computação, Ciências Econômicas, Comunicação Social, Direito, Enfermagem, Engenharia Civil, Engenharia de Produção, Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica, Engenharia Química, Física, Geografia, Línguas Estrangeiras Aplicadas às Negociações Internacionais, Medicina, Medicina Veterinária, Matemática e Química

⁷ Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras, Matemática, Pedagogia e Química.

⁸ Biologia, Física, Letras Vernáculas, Matemática e Pedagogia.

⁹ Promove a formação de professores que atuam em escolas estaduais, com alunos de 5ª a 8ª séries e Ensino Médio. Os cursos oferecidos são Letras, Matemática, Biologia e História; têm duração de 3 anos e certifica como Licenciatura Plena.

Juntamente com a Secretaria da Educação do Estado, através do Programa de Formação de Professores em Exercício (PROFORMAÇÃO)¹⁰, a UESC desenvolveu cursos para formação inicial ou 2ª licenciatura para professores da rede estadual nas licenciaturas de Biologia, Física, Matemática, Pedagogia e Letras.

A UESC, ainda, formou professores por meio do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), oferecendo cursos para profissionais das redes públicas estaduais e municipais, em efetivo exercício de sala de aula, para atender às seguintes demandas de profissionais: cursos de 1ª Licenciatura - para profissionais sem formação inicial; cursos de 2ª Licenciatura - para profissionais em desvio de função; e cursos de complementação pedagógica - para bacharéis.

Apresentarei a seguir informações, presentes no Projeto acadêmico-curricular do curso de Licenciatura em Pedagogia (2012)¹¹ da UESC, modalidade presencial.

O referido curso nasceu em um contexto caracterizado pela Reforma Universitária, determinada pela Lei nº. 5.540/1968, pela política de expansão do ensino superior e básico no país. Sendo assim, foi criado e reconhecido pelo Decreto nº. 63.737, de 6 de dezembro de 1968, com publicação no Diário Oficial da União de 10 de dezembro do mesmo ano.

Em 1974, o currículo sofreu a primeira modificação curricular, passando a contemplar a formação de profissionais para atuar na educação básica como professor das matérias pedagógicas do Magistério Médio, Supervisor Escolar, Orientador Educacional ou Administrador Escolar, de acordo com o Parecer nº. 252/1969 e com a Resolução nº. 2, do Conselho Federal de Educação, que fixa o mínimo de conteúdos e duração do curso de Pedagogia.

De acordo com as informações contidas no PCC do curso, com a promulgação da LDBEN, os docentes do curso de Pedagogia da UESC ampliaram as discussões e ações em torno da reformulação do currículo do curso, argumentando que a reformulação do currículo deveria, primeiramente, extinguir as habilitações (Supervisor ou Orientador), uma vez que se apresentavam como responsáveis pela divisão do

¹⁰O Programa de Formação de Professores em Exercício – PROFORMAÇÃO é um curso de nível médio, com habilitação em Magistério na modalidade de ensino a distância, realizado em parceria com o MEC, estados e municípios. Destina-se aos professores que, sem formação específica, encontram-se lecionando nas quatro séries iniciais, classe de alfabetização e pré-escola nas redes públicas das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste.

¹¹ http://www.uesc.br/cursos/graduacao/licenciatura/pedagogia/pac_pedagogia_2013.1.pdf

trabalho técnico-pedagógico, contribuindo para a desarticulação dos profissionais e das funções correspondentes.

A segunda proposta de reformulação do curso de Pedagogia da UESC, segundo o Projeto acadêmico-curricular do curso de Licenciatura em Pedagogia (UESC, 2012) foi aprovada pelo Conselho Superior de Ensino e Extensão (CONSEPE) em 23 de outubro de 1997 e aprovada pelo Conselho Estadual de Educação da Bahia (CEE-BA), através do Parecer nº. 11, 08 de fevereiro de 1999. Coerente com a defesa nacional da formação do pedagogo, da pedagoga para o exercício da docência, o novo currículo extinguiu as habilitações e passou a formar o pedagogo, da pedagoga para o Ensino Fundamental 1, para a Educação Infantil e para as Matérias Pedagógicas do Curso Normal. Organizado na perspectiva do pedagogo, da pedagoga como generalista, o currículo foi estruturado com cinco Áreas de Concentração (300 horas cada área): Gestão Educacional; Educação de Jovens e Adultos; Trabalho Educação e Pedagogia; Psicopedagogia e Educação Especial. A carga horária do curso foi distribuída em: 2.220 horas para a modalidade licenciatura (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Matérias Pedagógicas do Curso Normal) e 300 por área de Concentração, totalizando 2.520 horas, integralizada em oito semestres (UESC, 1998).

Em 2004, com atenção às orientações legais e atuantes nos debates que se estabeleciam sobre o curso de Pedagogia, na UESC, deu-se início ao processo de discussão para a proposição de nova reformulação do Projeto Acadêmico-Curricular do curso de Pedagogia, uma vez que a adequação realizada em 2003 não respondia com consistência e coerência às novas orientações legais, teórico-metodológicas e contextuais da formação do pedagogo, da pedagoga.

Em março de 2006, no processo de retomada dos trabalhos para a reformulação do currículo, houve a aprovação pelo Conselho Nacional de Educação (CNE)/Conselho Pleno (CP) da Resolução nº. 1, de 15 de maio de 2006 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCN). As Diretrizes indicavam/indicam para a formação do pedagogo, da pedagoga para atuar na docência, na gestão (espaços escolares e não escolares), na produção e na difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional.

A proposição do novo currículo para o curso de Pedagogia da UESC leva em consideração os aspectos do curso nas dimensões: a) históricas (âmbito nacional e institucional); b) legais (Resoluções, Pareceres e Diretrizes); c) contextuais (mudanças na

organização e funcionamento da educação básica, novas exigências para formação e atuação do pedagogo, da pedagoga; e d) teórico-metodológicas que passaram a fundamentar, orientar e contribuir para a organização e o desenvolvimento de currículos de formação de professores para atuação na educação básica.

As dimensões históricas e legais foram anteriormente abordadas neste documento, quando apresentei a trajetória do curso e as novas perspectivas para a formação e atuação do pedagogo, da pedagoga. No que se refere à dimensão contextual e teórico-metodológica, o currículo proposto passa a defender a formação do pedagogo, da pedagoga com preparo científico, crítico, político e social, que o torne competente para enfrentar, no exercício da profissão, os desafios educativos do mundo contemporâneo.

Assim, o novo currículo para o curso de Pedagogia da UESC apresenta como objetivo geral: “formar o pedagogo para atuar como docente da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, bem como nas funções de gestor e/ou, coordenador pedagógico em contextos escolares e não escolares.” (UESC, 2012, p. 33).

Desse modo, de acordo com a Resolução do CNE/CP nº. 01/2006, das proposições da UESC, das necessidades formativas e das necessidades da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, o currículo do curso de Pedagogia¹² está estruturado em três núcleos de estudos: a) Núcleo de Estudos Básicos; b) Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos e c) Núcleo de Estudos Integrais.

Considerando a estruturação e o centro de estudos de cada núcleo, os componentes curriculares (disciplinas e atividades) estão organizados em quatro eixos com seus respectivos componentes curriculares;

Eixo I – Epistemologia e Fundamentos da Educação.

Componentes curriculares: Alfabetização: teorias e método História da Pedagogia e das Ideias Pedagógicas História da Educação Políticas Públicas e Legislação da Educação I Políticas Públicas e Legislação da Educação II Metodologia da Pesquisa Científica Antropologia e Educação Filosofia da Educação Psicologia da Educação Sociologia Sociologia da Educação Metodologia da Pesquisa em Educação 41 Teorias do Conhecimento Linguística Currículo Educação de Jovens e Adultos Educação Infantil

Eixo II – Docência, Pesquisa e Práticas Educativas em Espaço Escolar e Não Escolar.

¹² Durante a elaboração da presente tese, o Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia da UESC estava em processo de revisão a fim de atender a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 que 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.

Componentes curriculares: Alfabetização e Letramento Didática I Didática II Didática III Ensino de Ciências: conteúdos e metodologia Arte e Educação Ensino de Matemática: conteúdos e metodologia Ensino de Língua Portuguesa: conteúdos e metodologia Ensino de História: conteúdos e metodologia Ensino de Geografia: conteúdos e metodologia Educação Infantil: currículo e linguagens Leitura e Produção de Texto 42 Educação de Jovens e Adultos: Aprendizagem e Desenvolvimento Gestão da Educação Trabalho de Conclusão de Curso - TCC I Trabalho de Conclusão de Curso - TCC II Trabalho de Conclusão de Curso - TCC III Trabalho de Conclusão de Curso - TCC IV

Eixo III – Estágio Supervisionado e Articulação Curricular (interna e externa)

Componentes curriculares: Estágio Supervisionado I Estágio Supervisionado II Estágio Supervisionado III Atividade Integradora Baseada em Problema - AIBP I Atividade Integradora Baseada em Problema - AIBP II Atividade Integradora Baseada em Problema - AIBP III Atividade Integradora Baseada em Problema - AIBP IV Atividade Integradora Baseada em Problema - AIBP V Atividade Integradora Baseada em Problema - AIBP VI Atividade Integradora Baseada em Problema - AIBP VII Atividade Acadêmico-Científico-Culturais – AACC

Eixo IV – Educação, Diversidade Cultural e Inclusão

Componentes curriculares: Educação do Campo Educação Especial e Inclusiva Libras Diversidade Cultural e Educação Educação e Tecnologias Educação em Espaços Não Escolar. (UESC, 2012, p, 43-45)

Destaco que o EIXO III - Estágio Supervisionado e Articulação Curricular (interna e externa) - dialoga com o PIBID e com o PRP na medida em que esse eixo visa articular a teoria e a prática e as atividades acadêmico-científicas com eventos educacionais, ampliando e aprofundando o conhecimento pedagógico e da práxis educativa docente, vinculando-se às escolas públicas. O eixo, ainda, agrupa os estágios curriculares obrigatórios caracterizados pelo compromisso de integração entre a escola e a universidade e pela possibilidade de subsidiar a reflexão sobre a prática.

O Projeto acadêmico-curricular do curso de Licenciatura em Pedagogia ainda dialoga com o PIBID e o PRP porque os licenciandos podem utilizar a carga horária de participação nos programas para o cumprimento das 200 horas destinadas às Atividades Acadêmicas Científicas e Culturais (AACC).

Além disso, a Resolução CONSEPE nº 23/2019 da UESC aprovou o regulamento que reconhece o Programa Institucional de Residência Pedagógica da CAPES para redução do cumprimento da carga horária dos componentes curriculares do Estágio Supervisionado Obrigatório dos cursos de licenciatura da UESC, de acordo com o artigo 7º:

Será facultada aos discentes do Programa Institucional de Residência Pedagógica a redução de 50% do cumprimento da carga horária dos componentes curriculares do Estágio Supervisionado Obrigatório dos cursos de licenciatura participantes do programa, observado o Projeto Pedagógico do Curso (UESC, 2019).

Mesmo não substituindo a carga horária total do Estágio Supervisionado, chamo a atenção para o alerta de pesquisadores da área educacional para o equívoco que as instituições estão cometendo quando oferecem a residência pedagógica em substituição ao estágio, pois as condições objetivas de um programa de iniciação à docência diferem do estágio, enquanto um componente curricular.

Ainda, de acordo com o artigo 9º, ao solicitar reconhecimento de carga horária da residência pedagógica de componentes curriculares do Estágio Supervisionado Obrigatório, o discente deverá apresentar os seguintes documentos:

I. os Relatórios das atividades desenvolvidas no Programa Residência Pedagógica; II. a Folha de frequência com o cumprimento da carga horária desenvolvida que deve ser igual ou superior às horas previstas para o desenvolvimento do Estágio no qual se solicita reconhecimento; III. **a Ficha de Avaliação do Orientador do Subprojeto e do(s) professor(es) preceptor(es), com notas**, conforme a creditação de cada componente curricular do Estágio Supervisionado Obrigatório, a fim de que sejam lançadas na pauta do professor responsável pelo componente curricular do Estágio Supervisionado Obrigatório. IV. parecer favorável do orientador ao qual o residente está vinculado (UESC, 2019, grifo nosso).

O grifo foi para chamar atenção do que foi necessário gerar por conta da redução da carga horária de estágio supervisionado. Como dito, o estágio é um componente curricular e necessita de um registro de notas, de acordo com Projeto acadêmico-curricular do curso de Licenciatura em Pedagogia, para efeitos de aprovação ou reprovação dos estudantes.

2.3.1 A curricularização da extensão no curso de Pedagogia da UESC

Desde 2022, uma comissão composta por docentes que compõem o colegiado do curso de Pedagogia da UESC está reunida sistematicamente para atender a Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018 que estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira, definindo os princípios, os fundamentos e os procedimentos que devem ser observados no planejamento, nas políticas, na gestão e na avaliação das

atividades acadêmicas de extensão dos cursos de graduação, na forma de componentes curriculares para os cursos.

Na UESC, essas atividades são chamadas de Ação Curricular de Extensão (ACEX) e foram aprovadas, na instituição, através da Resolução CONSEPE n.16/2022 que regulamenta a inserção da extensão nos currículos dos cursos de graduação com o propósito de inserir 10% da Carga Horária dos cursos de graduação em formato de extensão universitária. De acordo com o Artigo 3 da supracitada resolução CONSEPE, considera-se extensão universitária,

um processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico e tecnológico que promove a interação transformadora entre a UESC e demais setores da sociedade, especialmente com segmentos da população socialmente fragilizada e em condições de vulnerabilidade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino, com a pesquisa e com a inovação tecnológica (UESC, 2022).

A finalidade das atividades extensionistas é incentivar a autonomia, o protagonismo dos discentes na interação dialógica com a sociedade, contribuindo, inclusive, na sua formação humana.

A inserção de carga horária de extensão no Projeto acadêmico-curricular do curso de Licenciatura em Pedagogia se articula com os demais componentes curriculares do curso e levam em consideração as seguintes alternativas, de acordo com o artigo 7, da resolução CONSEPE:

- I. ação de extensão em execução na UESC e/ou em outras instituições;
- II. ação de extensão proposta e executada por um grupo de discentes sob orientação de um(a) docente, com início e término no período letivo de execução;
- III. disciplina com ementa definida para ações extensionistas;
- IV. parte explicitada da carga horária de disciplina, não implicando necessariamente em alteração na ementa (UESC, 2022).

Sendo assim, o currículo do curso de graduação em Licenciatura em Pedagogia, a partir do ano de 2023, teve a inserção de 390 horas de Ação Curricular de Extensão (ACEX), correspondendo a 10,3% da carga horária total do curso de 3800 horas, sendo 3600 em componentes curriculares e 200h de AACC, de acordo com a Resolução n. 13 de 2023.

As alterações no currículo envolveram a reorganização da carga horária de disciplinas. Desse modo, o EIXO III – Estágio Supervisionado e Articulação Curricular

(interna e externa), passou a chamar-se de EIXO III – Estágio Supervisionado e Curricularização da Extensão. Esse eixo agrupa os estágios curriculares obrigatórios, realizados de forma articulada, orientada e supervisionada pela UESC e pelos espaços constituídos como campo de estágio supervisionado do curso. Articula teoria e prática, organiza e desenvolve propostas extensionistas para integrar a Universidade à Comunidade, mediante demandas observadas nas áreas de entorno da UESC.

Com as alterações, o Eixo III passa a ser composto por disciplinas com carga horária total e ementas definidas para ações extensionistas: Estágio Supervisionado I; Estágio Supervisionado II; Estágio Supervisionado III; Ação Curricular de Extensão I; Ação Curricular de Extensão II; Ação Curricular de Extensão III; Ação Curricular de Extensão IV; Ação Curricular de Extensão V; Ação Curricular de Extensão VI; Ação Curricular de Extensão VII; Atividade Acadêmico-Científico-Culturais – AACC.

Algumas disciplinas do currículo têm parte de sua carga horária (15 %) destinada à extensão, a fim de promover o desenvolvimento de conhecimentos práticos e/ou teóricos a partir da realização de ações extensionistas, observando a resolução CONSEPE 16/2022: Ensino de Ciências: conteúdos e metodologia; Ensino de Matemática: conteúdos e metodologia; Ensino de Língua Portuguesa: conteúdos e metodologia; Ensino de História: conteúdos e metodologia; Ensino de Geografia: conteúdos e metodologia.

De acordo com a Proposta Institucional do PRP, a UESC estuda a possibilidade de regulamentação da experiência de iniciação à docência vinculada à curricularização da extensão.

Tais informações revelam a trajetória das concepções curriculares do curso que, certamente, provocam impactos tanto na formação inicial quanto nos processos de iniciação à docência dos pedagogos, das pedagogas. Desse modo, tais informações servem de base para as análises feitas sobre os fundamentos teóricos e metodológicos presentes nos planos de trabalho dos subprojetos de Pedagogia do PIBID e do PRP inseridos na proposta institucional da UESC.

2.4 PESQUISA E ANÁLISE DOCUMENTAL

Dando continuidade ao processo de apreensão de forma detalhada do objeto de estudo, lancei mão da análise documental, cujo objetivo é identificar informações nos

documentos a partir de questões e hipóteses levantadas pelo pesquisador. De acordo com Cellard (2008, p. 295), a análise documental

[...] é um método de coleta de dados que elimina, ao menos em parte, a eventualidade de qualquer influência – a ser exercida pela presença ou intervenção do pesquisador – do conjunto das interações, acontecimentos ou comportamentos pesquisados, anulando a possibilidade de reação do sujeito à operação de medida.

Nesta pesquisa, a análise documental funcionou como instrumento principal, no intuito de analisar a concepção de práxis nas legislações que versam sobre a formação inicial, bem como nas propostas do PIBID e do PRP.

Os documentos estudados formam um conjunto de atos normativos disponibilizados na Internet problematizados no que diz respeito a sua argumentação, considerando também a contextualização histórica e social, pois há uma relação muito estreita entre a produção dos documentos legais e o tempo histórico e, principalmente, o contexto político com as ideologias de quem produz e aprova as legislações.

Organizei os documentos em 3 blocos: documentos que versam sobre a política de formação inicial de professores no Brasil; documentos acerca do PIBID e PRP e documentos que versam sobre o PIBID e PRP na UESC.

O primeiro bloco é composto por documentos que versam sobre a política de formação inicial de professores no Brasil, a saber: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96); Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (Parecer CNE/CP nº: 5/2005 de 13 de dezembro de 2005). Tais documentos, em seus textos, definem as concepções, objetivos da formação inicial com considerações sobre o lugar da práxis na formação docente, inclusive do pedagogo, da pedagoga.

Os documentos foram organizados em ordem cronológica, a fim de construir um histórico-analítico da política de formação inicial de professores no Brasil, desde a LDBEN até a Resolução de 2019, no sentido de desvelar os conflitos, as dissonâncias, interesses que estão por trás da implementação de tais políticas, considerando o contexto histórico e político, com destaque para a docência no curso de Pedagogia, cujas análises serão apresentadas na seção 6 desta tese.

Quadro 5 - Legislações que versam sobre a Formação Inicial

Documento	Especificação	O que será analisado
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96) ¹³	Define as diretrizes, princípios, estrutura e organização da educação nacional	- A relação teoria e prática na formação inicial de professores
Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia ¹⁴ (Parecer CNE/CP nº: 5/2005 de 13 de dezembro de 2005)	Define princípios, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação, pelos órgãos dos sistemas de ensino e pelas instituições de educação superior do país	- Relação teoria e prática na formação inicial de professores

Fonte: Quadro produzido pela pesquisadora

O segundo bloco é formado por documentos, disponíveis no site da CAPES, que tratam especificamente sobre o PIBID e o PRP. A seleção desses documentos permitiu construir uma análise crítica dos princípios, objetivos, finalidades e estrutura dos programas apresentada na seção 5 da presente pesquisa e retomados na seção 6. No quadro 6, a seguir, é possível identificar a especificação de cada documento, bem como o que escolhi para analisar em cada um.

Quadro 6 - Documentos que versam sobre o PIBID e PRP

Documento	Especificação	O que será analisado
Portaria normativa CAPES nº 122, de 16 de setembro de 2009 ¹⁵	Dispõe sobre o PIBID no âmbito da CAPES	- Objetivos, finalidades do PIBID

¹³ https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_led.pdf

¹⁴ http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf

¹⁵ <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/portaria122-pibid-pdf>

Edital/CAPES n° 23/2022 ¹⁶	Dispõe seleção de Instituições de Ensino Superior – IES interessadas em implementar projeto institucional no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID,	- Concessão de bolsas e -Requisitos e procedimentos para submissão de propostas
Portaria n° 83, de 27 de abril de 2022	Dispõe sobre o regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).	- Objetivos do PIBID
Portaria n° 38, de 28 de fevereiro de 2018 ¹⁷	Institui o Programa Residência Pedagógica	- Objetivos do PRP
Portaria n° 82, de 26 de abril de 2022 ¹⁸	Dispõe sobre o regulamento do Programa Residência Pedagógica - PRP.	Caracterização, objetivos e atribuições dos participantes do PRP
Edital CAPES 24/2022 ¹⁹	Dispõe sobre chamada para apresentação de projetos institucionais no âmbito do Programa Residência Pedagógica	Concessão de bolsas e Requisitos e procedimentos para submissão de propostas

Fonte: Quadro produzido pela pesquisadora

Finalmente, no bloco três, analiso a proposta institucional da UESC e os planos de trabalho da Licenciatura em Pedagogia, conforme apresentado no quadro 7, logo abaixo. Tais documentos foram disponibilizados, via e-mail, pela coordenadora institucional dos programas. A partir da escolha e análise dos documentos abaixo, foi possível identificar os fundamentos teóricos e metodológicos do PIBID e PRP com ênfase

¹⁶https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/editais/29042022_Edital_1692974_Edital_23_2022.pdf

¹⁷<https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/28022018-portaria-n-38-institui-rp-pdf>

¹⁸https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/diretoria-de-educacao-basica/28042022_Portaria_1691648_SEI_CAPES__1689649__Portaria_GAB_82.pdf

¹⁹https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/editais/29042022_Edital_1692979_Edital_24_2022.pdf

na experiência do subprojeto de Pedagogia da UESC, mediados pela análise da proposta institucional e plano de trabalho do curso de Pedagogia para os programas que serão apresentados na seção 5 e retomados na seção 6.

Quadro 7 – Documentos da UESC que versam sobre o PIBID e PRP

Documento	Especificação	O que será analisado
Proposta Institucional do PIBID ²⁰	Descreve objetivos, metas, estratégias e ações	- Estratégia de articulação entre teoria e prática - Contribuições do projeto para o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura
Proposta Institucional do PRP ²¹	Descreve objetivos, metas, estratégias e ações	- Estratégia de articulação entre a teoria e prática - Contribuições do projeto para o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura
Plano de trabalho do Subprojeto de Pedagogia - PIBID ²²	Descreve objetivos, estratégias, resultados esperados	- Articulação entre a teoria e prática Estratégia de articulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com os conhecimentos da área de subprojeto
Plano de trabalho do Subprojeto de Pedagogia - PRP ²³	Descreve objetivos, estratégias, resultados esperados	Articulação entre a teoria e a prática no processo formativo dos licenciandos

²⁰ <https://drive.google.com/file/d/14selzZHpUkF8wWgmaB1ekjdQpqNFSW9t/view?usp=sharing>

²¹ <https://drive.google.com/file/d/1fhSgzIP39H5iTqVuVa15JN4kQVI0KxXg/view?usp=sharing>

²² <https://drive.google.com/file/d/1yObgMO2SLIAQmVd3J-0HH58v5aUVH8OO/view?usp=sharing>

²³ <https://drive.google.com/file/d/1fhSgzIP39H5iTqVuVa15JN4kQVI0KxXg/view?usp=sharing>

		Estratégia de articulação da BNCC com os conhecimentos da área de subprojeto
--	--	--

Fonte: Quadro produzido pela pesquisadora

Selecionei os documentos que possuem condições de responder à questão problema e, conseqüentemente, atingir o objetivo da pesquisa, documentos esses relacionados com: a legislação que versa sobre a política de formação inicial de professores no Brasil e os programas de iniciação à docência PIBID e PRP e os documentos que versam sobre o PIBID e PRP na UESC, adquiridos através de contato com a Coordenadora Institucional.

O percurso metodológico traçado tem a pretensão de apreender o fenômeno do PIBID e do PRP, a partir do MHD, estabelecendo as relações com o contexto social, político, ideológico a fim de evidenciar a totalidade de questões que envolvem a formação inicial de professores e os programas de iniciação à docência, bem como identificar as contradições. Para tanto, necessário se faz, também, analisar o fenômeno do PIBID e do PRP separando, decompondo o objeto em suas partes, verificando as relações entre elas. Em seguida, é fundamental recompor as partes identificadas no processo analítico, a fim de produzir um conhecimento concreto sobre esses programas, conhecimento esse resultante de múltiplas determinações a saber: ideológicas, políticas, sociais.

3 A CATEGORIA PRÁXIS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Nesta seção, abordo a práxis como categoria fundamental para pesquisas no campo de formação de professores, considerando as atuais reformas educacionais implementadas na política de formação de professores no Brasil e seus impactos nas concepções de formação inicial e programas de iniciação à docência, a exemplo do PIBID e do PRP.

Para tanto, apresento a concepção de práxis dentro da visão marxista que defende o princípio de que a teoria e a prática só existem em relação dialética, não existem como elementos separados, constituindo-se a práxis. Desse modo, irei discutir a práxis a partir de filósofos que coadunam com o pensamento marxista, a saber: Adolfo Sánchez Vázquez (2007), Antonio Sebastiano Francesco Gramsci (1981; 2004) Dermeval Saviani (2007)

Justificando que a relação teoria e prática é passível de compreensões equivocadas, os filósofos supracitados colaboram para nortear reflexões sobre o que é práxis e, principalmente, qual a relação existente entre práxis e concepções de formação de professores, tendo em vista uma formação que contribua para a materialização de uma educação transformadora capaz de provocar a emancipação dos estudantes.

As bases teóricas dessa seção servem para fundamentar as informações produzidas através das análises dos documentos que versam sobre o PIBID e o PRP.

3.1 TEORIA, PRÁTICA E PRÁXIS EM VÁZQUEZ

Inicialmente, vou discutir os termos teoria e prática em suas relações, bem como os equívocos quanto a visão de que são termos opostos. Contudo, é importante frisar de que existe autonomia de um termo em relação ao outro e diferenças específicas entre teoria e prática, compreendendo que cada uma destas categorias conserva a sua essência.

Comumente, o termo teoria está ligado diretamente ao pensamento, a ideia, a reflexão, enquanto o termo prática, a execução, ao fazer, a ação. A partir dessa compreensão, a teoria comandaria a prática e a prática, portanto, seria mero campo de aplicação da teoria.

Reconheço, desse modo, que necessário se faz entender a origem grega do termo práxis que, no período da Grécia Antiga, comumente designava a ação que se realizava

no âmbito das relações entre as pessoas, a ação dos cidadãos. Assim sendo, a verdadeira história filosófica começa com Aristóteles, cujas contribuições são notórias, sobretudo, no modo de se conceber a estreita e indissociável relação entre práxis e teoria. Sendo assim, essa problemática em torno da relação entre prática e teoria sempre foi objeto de estudo e de debate no âmbito da Filosofia.

Para Marx e Engels (1989) essa distorção é uma construção histórica e originou-se com base na divisão social do trabalho em trabalho intelectual e trabalho manual, dividindo os homens, nas relações sociais de produção, entre proprietários e não proprietários dos meios de produção contribuindo, assim, para legitimar os interesses de classe ao longo da história da humanidade.

Nessa direção, a classe dominante detém o poder material e intelectual e nega a apropriação da produção intelectual para a classe subalterna, em uma relação de dominação e submissão, que, conseqüentemente implica na divisão entre trabalho e ciência e entre a teoria e a prática.

Desse modo, a divisão entre a teoria e prática na educação é determinada pela divisão dos termos na produção da vida na sociedade capitalista. Assim sendo, ao longo da história da humanidade a intenção é destinar uma formação centrada no trabalho manual para os menos favorecidos e uma formação centrada nas ciências para a classe dominante. Percebo a perversidade na medida em que a humanidade produz uma grandiosa gama de conhecimentos científicos e, ao negar tais conhecimentos a classe subalterna, através de uma formação baseada em atividades manuais e pragmáticas, aprisiona-os em uma visão empírica e praticista.

Início, portanto, as discussões com Vázquez (2007) que, afiliado à concepção dialética, concebe o marxismo como o único pensamento capaz de unificar a teoria e a prática e defende que os termos teoria e prática só existem em relação dialética, não existem como elementos separados, e constituem a práxis.

[...] a práxis é, na verdade, atividade teórico-prática; ou seja, tem um lado ideal, teórico, e um lado material, propriamente prático, com a particularidade de que só artificialmente, por um processo de abstração, podemos separar, isolar um do outro (VÁZQUEZ, 2007, p 262).

O filósofo adotou o termo “práxis” e não “prática”, pois o conceito de “prática” corresponde, em seu uso cotidiano, ao sentido estritamente utilitário devido a sua inferência do significado do termo prático. Conforme Vázquez (2007) a práxis é

entendida como uma atividade humana prática fundamentada teoricamente, assim sendo, nem a teoria e muito menos a prática podem, separadamente, ser consideradas como práxis.

Para Vázquez (2007) “a práxis é a categoria central da filosofia que se concebe ela mesma não só como interpretação do mundo, mas também como guia de sua transformação” (p. 5). As contribuições de Vázquez, sustentadas em Marx, permite evidenciar a práxis como categoria central do marxismo que, conseqüentemente, enxerga o homem como sujeito histórico, que cria e é capaz de transformar o mundo natural e social.

Esclarece, baseado em Marx, que a relação teoria e práxis é teórica e prática; teórica, porque a teoria é uma guia da ação, o que favorece uma relação consciente entre a teoria e prática; prática, na medida em que a teoria, molda a atividade do homem, particularmente a atividade revolucionária; (VÁZQUEZ, 2007).

Vázquez (2007) explicitou três categorias que podem esclarecer e orientar sobre a dificuldade que se tem em conciliar a teoria e a prática. São elas: práxis, atividade teórica e atividade prática. Sendo assim, destaca que a distinção entre a atividade prática e atividade teórica reside no fato de que a atividade prática tem uma existência real, ou seja, existe de forma objetiva enquanto a atividade teórica existe de forma subjetiva uma vez que os conceitos ou hipóteses apresentam uma existência ideal. A práxis, por sua vez, é sempre carregada de intencionalidade, iniciando-se com um resultado ideal e terminando com um resultado real.

Desse modo, a atividade teórica e atividade prática são recíprocas na medida em que a atividade prática enriquece a atividade teórica e a atividade teórica é a consciência da atividade prática humana.

Vázquez (2007, p. 207) afirma que “o conhecimento é um processo mediante o qual se transforma os dados empíricos iniciais em um sistema de conceitos, portanto, uma atividade cognoscitiva criadora”. Esse conhecimento é útil e verdadeiro quando, com base nele, o homem pode transformar a realidade.

Agora, ampliarei as discussões sobre a práxis, apresentando a Filosofia da Práxis e sua condição de recuperar a união indissolúvel entre teoria e prática.

3.2 A FILOSOFIA DA PRÁXIS E GRAMSCI

É sabido que a práxis é uma categoria que ocupa o lugar central na filosofia de Gramsci. Nessa direção, o filósofo garante reflexões que direcionam o pensar essa categoria, distanciando-se do senso comum e do imediato, a fim de assegurar a relação unitária entre a teoria e a prática.

Gramsci, por conseguinte, acompanha o conceito de práxis a partir das reflexões de Marx e chama o marxismo de filosofia da práxis no sentido de garantir a articulação entre a teoria e prática. A filosofia da práxis lança mão, como ponto de partida, da atividade natural do homem comum com seu ponto de vista do real imediato e da teorização contemplativa do filósofo, desvinculada do real, limitada para chegar a verdadeira concepção de práxis. O filósofo sinaliza que:

uma filosofia da práxis só pode apresentar-se, inicialmente, em uma atitude polêmica e crítica, como superação da maneira de pensar precedente e do pensamento concreto existente (ou mundo cultural existente). E, portanto, antes de tudo, como crítica do “senso comum” (e isto após basear-se sobre o senso comum para demonstrar que “todos” são filósofos e que não se trata de introduzir ex-novo uma ciência na vida individual de “todos”, mas de inovar e tornar “crítica” uma atividade já existente. (GRAMSCI, 1981, p.18).

É necessário, então, alcançar a essência do objeto, através do elo consciente entre a consciência e o objeto numa ação de transpor o pensamento para a práxis. A noção espontânea de práxis está relacionada às atividades que são produtivas, que satisfazem suas necessidades imediatas, limitando-as à sua característica utilitária material. Sendo assim, acredita-se que toda a atividade teórico-filosófica é desnecessária por não apresentar nenhuma utilidade prática imediata.

A partir daí, os problemas encontram sua solução na própria prática, ou nessa forma de reviver uma prática passada que é a experiência. Dessa forma, a noção espontânea de práxis, limitada pelo seu cotidiano inserido num determinado contexto social e, sem o fundamento teórico-filosófico necessário, a atividade delimita-se, assim, dentro desse espectro da práxis simplesmente como prática.

Conforme Gramsci, o ponto de partida para a construção do conhecimento deve ser sempre a realidade concreta. Neste sentido, a finalidade última da filosofia da práxis é educativa, de formação crítica, de visão da totalidade.

A filosofia da práxis, deste modo, configura-se como a via gramsciana para a formação humana integral, isto é, a filosofia que busca recuperar a união indissolúvel entre teoria e prática, condição para o desenvolvimento humano e social pleno e total.

3.2.1 Formação omnilateral e a Escola Unitária

Destaco, a categoria Filosofia da Práxis para auxiliar no desvelamento da categoria formação omnilateral em Gramsci. Saliento o resgate da unidade teórico-prática, capaz de fomentar a formação omnilateral.

Evidencio o conceito de homem omnilateral apresentado por Manacorda, a partir das ideias de Marx: “homem completo, que trabalha não apenas com as mãos, mas também com o cérebro e que, consciente do processo que desenvolve, domina-o e não é por ele dominado.” (MANACORDA, 2007, p. 101). Acrescenta, ainda, que a omnilateralidade no que diz respeito ao desenvolvimento do homem, representa “um desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos, das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade da sua satisfação” (MANACORDA, 2007, p. 87). Nessa direção, o autor afirma que a omnilateralidade abrange a dimensão ontológica e epistemológica do ser:

A omnilateralidade é, portanto, a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar, sobretudo, o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho (MANACORDA, 2007, p. 90).

O autor, portanto, chama atenção para a necessidade humana de estar inserido por completo naquilo que faz, interagindo de forma intensa e em sua totalidade nas ações que desempenha. Nesse âmbito, os programas de inserção de graduandos em ações de pesquisa e prática têm o importante papel de apresentar a realidade da profissão de forma experiencial, além de possibilitar a inserção omnilateral de estudantes na profissão para a qual estão se formando. O autor, ainda, indica que para a reintegração da omnilateralidade do homem, se exige:

a reunificação das estruturas da ciência com as da produção. Não pode, de fato, ter validade nem a extensão a todos da cultura tradicional no tipo de escola até agora existente para as classes dominantes, nem a permanência da formação subalterna, até agora concedida às classes produtivas, pela antiga aprendizagem artesanal ou as novas formas de ensino unidas à indústria moderna. (MANACORDA, 2007, p. 90).

Gramsci assinala que há uma crise no sistema escolar, por isso buscou formular um projeto de educação voltado para a emancipação do homem, desenvolvendo sua proposta de escola unitária.

O advento da escola unitária significa o início de novas relações entre o trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda vida social. O princípio unitário, por isso, irá se refletir em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo (GRAMSCI, 2004, p. 40).

Nessa direção, aponta que a solução para a crise deveria seguir a linha de que:

[...]escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo. (GRAMSCI, 2004, p. 34).

A formação completa, nesse sentido, ficava comprometida na medida em que não havia uma integralização das atividades intelectuais e manuais, considerando que o fazer não se separa do saber.

O advento da escola unitária significa o início de novas relações entre o trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda vida social. O princípio unitário, por isso, irá se refletir em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo (GRAMSCI, 2004, p. 40).

A proposta de Gramsci só é possível, portanto, a partir do pensamento de Marx, pois os escritos de Marx (1996, 2003) nos levam a compreensão de que na sociedade capitalista há explicitamente uma intenção de fortalecer a divisão de classes. A partir dessa concepção ideológica de Marx, Gramsci também tece críticas a escola que visava, por meio da satisfação de interesses práticos imediatos, formar rapidamente um contingente de operários qualificados para operar nas fábricas que se espalhavam num momento em que o capitalismo se encontrava em ascensão, mediante o avanço do processo de industrialização.

Sendo assim, encontra-se o paradoxo entre a formação clássica (científica e humanista) e a formação profissional (técnica), demarcando um ensino técnico - instrumental-profissionalizante aos trabalhadores e um ensino clássico, com conhecimentos que foram construídos historicamente pelo homem, para a burguesia.

Nessa direção, Gramsci ressalta a importância da escola como instituição capaz de elevar o nível cultural e intelectual das massas com a intenção de preparar novos indivíduos para a vida em sociedade, ensinando-lhes como se dá a organização da vida social, bem como preparar intelectuais de diversos níveis na luta pela hegemonia.

A ideia é proporcionar um equilíbrio entre o trabalho manual e o trabalho intelectual, ou seja, uma educação pautada na articulação entre o teórico e o prático como princípio educativo.

3.3 A PRÁXIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM SAVIANI

No andamento do debate sobre a oposição, separação ou unificação da teoria e da prática, destaco que, no campo de formação de professores, essa relação conflitiva acontece com a subordinação da prática à teoria ou o predomínio da teoria sobre a prática, manifestando-se em tendências pedagógicas ou perspectivas teóricas.

Considerando que a pesquisa está baseada em uma abordagem crítica, defini apresentar a classificação proposta pelo professor Dermeval Saviani acerca de duas tendências pedagógicas nas quais são agrupadas diferentes concepções de educação e, conseqüentemente, sinalizam o lugar em que estão situadas a teoria e a prática.

Nessa direção, Saviani (2007) aponta que a primeira tendência é composta pelas concepções pedagógicas que dariam prioridade à teoria sobre a prática, encontrando-se diversas modalidades de pedagogia tradicional, cuja preocupação centra-se nas teorias do ensino e em responder a pergunta “como ensinar”, buscando-se, desse modo, a formulação de métodos de ensino. Inversamente, a segunda tendência, aqui denominada de renovadora, é composta por concepções que subordinam a teoria à prática com ênfase nas teorias da aprendizagem e no “como aprender”, onde a escola é concebida como um espaço em que o estudante deve indicar, através de sua iniciativa, o que deseja aprender.

Assim ao comparar as respectivas tendências pedagógicas, Saviani (2007) mostra que, por um lado, na tendência tradicional, a ênfase recai sobre a teoria e o papel do professor é reforçado, porque é ele quem detém os conhecimentos elaborados e fundamentados teoricamente, sendo, portanto, incumbido de ensiná-los aos estudantes empregando os métodos de ensino, por outro lado, na tendência renovadora, a ênfase recai sobre a prática e o papel do estudante é reforçado, pois ele só poderá aprender na

atividade prática com método de aprendizagem que lhe permita construir os próprios conhecimentos.

Saviani ainda apresenta que nas correntes renovadoras estão situadas as variadas experiências da Pedagogia Nova, cujos fundamentos didáticos e pedagógicos caracterizaram os métodos de ensino durante os séculos XVII, XVIII e XIX. Na Pedagogia da Escola Nova, cujo principal representante é John Dewey, o aluno/a aluna é o núcleo do aprendizado, no lugar de professores e do currículo. Exalta o conhecimento e o interesse imediato em detrimento do conhecimento historicamente produzido, negando a importância de sua transmissão e, conseqüentemente, do papel do professor no processo, ou seja, os métodos se sobressaiam aos conteúdos em nome da autonomia absoluta dos estudantes (DUARTE, 2010).

No século XX, a ênfase deslocou-se para fundamentos psicológicos e métodos de aprendizagem emergindo, portanto, novas concepções pedagógicas e novos modelos de formação docente. Desse modo, a função docente passa a ter um cunho mais prático do que intelectual, na medida em que há uma preocupação com os métodos de ensino, prescrevendo diretrizes a serem seguidas pela prática e não com os conhecimentos dos conteúdos específicos da sua área de atuação.

Sendo assim, posso visualizar, como exemplo, em curso de formação inicial de professores que o contraponto das duas tendências - tradicional e renovada - se manifesta como contraposição entre o professor e o estudante, pois segundo o autor os professores reivindicam a primazia da teoria e os estudantes, por sua vez, a primazia da prática. Saviani evidencia que essa ideia desconsidera a relação dialética entre a teoria e a prática, gerando o dilema de que os opostos se excluem, ou seja, a teoria se opõe à prática, uma exclui a outra.

Na tentativa de apresentar uma solução para o dilema o autor recorre à lógica dialética, porque trata-se “de um procedimento que nos permite captar a realidade como um todo articulado, composto de elementos que se contrapõem em si, que agem e reagem uns sobre os outros, num processo dinâmico [...]” (SAVIANI, 2007, p. 108).

Saviani (2007) afirma que a teoria e a prática são inseparáveis, um depende do outro para ser definido e caracterizado. A prática é a razão de ser da teoria e a teoria só se constitui e se desenvolve em função da prática.

O autor, ainda, afirma que a teoria e prática são aspectos dialeticamente distintos e fundamentais da experiência humana, definindo-se um em relação ao outro: “a prática

é a razão de ser da teoria, o que significa que a teoria só se constituiu e se desenvolve em função da prática que opera”. Para ratificar a unidade da teoria e da prática, Saviani (2007, p. 108), afirma:

[...] Se a teoria desvinculada da prática se configura como contemplação, a prática desvinculada da teoria é puro espontaneísmo. É o fazer pelo fazer. Se o idealismo é aquela concepção que estabelece o primado da teoria sobre a prática, de tal modo que ela se dissolve na teoria, o pragmatismo fará o contrário, estabelecendo o primado da prática.

Acerca da oposição entre a teoria e a prática, o autor sugere a oposição verbalismo-ativismo, portanto, “[...] o que se opõe de modo excludente à teoria não é a prática, mas o ativismo; do mesmo modo, o que se opõe de modo excludente à prática é o verbalismo e não a teoria. Poiso ativismo é a ‘prática’ sem teoria e o verbalismo é a ‘teoria’ sem prática”. O autor ainda defende que a função da teoria é tornar a prática mais coerente e a prática depende da teoria para torná-la mais consistente. Assim, “[...] quanto mais sólida for a teoria que orienta a prática, tanto mais consistente e eficaz é a atividade prática” (SAVIANI, 2007, p. 109).

Ao longo da apresentação do pensamento de Vázquez, Gramsci e Saviani sobre a práxis me certifiquei da relevância da minha pesquisa em retomar o debate sobre a concepção de práxis presente na estrutura dos programas de iniciação à docência – PIBID e PRP.

As contribuições dos filósofos sinalizam que, no que diz respeito à operação da teoria e da prática na transformação da consciência e das coisas, é necessário entender que a prática possibilita a transformação das coisas e a teoria, por sua vez, não transforma as coisas, mas transforma a consciência dos homens, ou seja, suas ideias sobre as coisas.

A forma equivocada de compreender a relação teoria e prática reforça a tendência de separá-las. Teoria e prática, assim sendo, só existem em relação, onde a prática é a realização de uma intencionalidade humana e a teoria carrega em si uma prática. É necessário, portanto, entender que eles se constituem uma unidade dialética, reconhecendo a dependência e a autonomia desses polos que são, ao mesmo tempo, opostos e interdependentes.

Finalmente, ressalto que nas discussões sobre a práxis na formação de professores defendo que o essencial é entender que no processo de formação não se pode

dar maior ênfase à teoria ou à prática, como se fossem elementos passíveis de dissociação.

Nessa direção, compreendo que a apreensão da categoria práxis ajudará no entendimento das políticas e práticas de formação inicial de professores e seus desdobramentos nas propostas dos programas de iniciação à docência - PIBID e PRP.

4 MOVIMENTO HISTÓRICO DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO BRASIL

Nesta seção apresento as informações produzidas a partir das leituras dos documentos que versam sobre a política de formação de professores no Brasil, desde a LDBEN 9394/96 até a Resolução de 2019, identificando a concepção de práxis presentes nas legislações que versam sobre a formação inicial de professores.

A fim de alcançar o objetivo supracitado, seguirei guiada pela seguinte pergunta: Quais os conflitos, as dissonâncias, os interesses que estão por trás da implementação de tais políticas, considerando o contexto histórico e político?

Para tanto, organizei as informações em ordem cronológica a fim de traçar uma linha histórica das políticas, a partir de 1990 até 2019, com a mais nova resolução para a formação de professores. Os títulos das subseções estão relacionados, também, com o contexto histórico/político a partir do uso das categorias do MHD - totalidade, contradição e mediação - que permitiram sistematizar, de forma crítica, o movimento histórico da política de formação inicial de professores no Brasil com destaque para a concepção de práxis que permeia os documentos.

Desse modo, esta seção é composta por seis subseções. Contudo, a subseção 4.1 e 4.2 foram produzidas a partir de uma pesquisa bibliográfica sobre aspectos que envolvem e provocam impactos na profissionalização docente antes dos anos 90 e depois dos anos 90.

A partir da subseção 4.3 apresento informações sobre documentos que versam sobre a formação inicial de professores e professoras no país, indicados no quadro 5 da seção 2 da presente tese. São eles: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96) que será tratada na seção 4.3; Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia que será analisada na seção 4.4

Esclareço, contudo, que nessa linha história foi necessário incluir outras legislações a fim de ampliar a visão sobre o processo histórico-político da formação inicial no país: Política Nacional de Formação de Professores (Seção 4.4) o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 (seção 4,4) e as Diretrizes Curriculares de 2015 (seção 5).

4.1 DA CRIAÇÃO DAS ESCOLAS NORMAIS AO PROCESSO DE QUALIFICAÇÃO DOS PROFESSORES

A preocupação com a formação dos professores no Brasil e, conseqüentemente, a profissionalização docente aconteceu por volta do século XIX, início do século XX. Contudo, com a criação das Escolas Normais, no século XVIII, começou-se a pensar em preparar alguém para ensinar e as Escolas Normais correspondiam, nessa época, ao nível secundário. Posteriormente, a partir de meados do século XX, passaram a corresponder ao Ensino Médio. Nessa direção, considero oportuno evidenciar aspectos históricos da formação de professores no Brasil.

Saviani (2009) afirma que a questão do preparo de professores no Brasil emerge de forma explícita após a Independência, quando se cogita a organização da instrução popular. O autor ainda acrescenta que, ao examinar-se a questão pedagógica em articulação com as transformações que se processaram na sociedade brasileira ao longo dos últimos dois séculos, pode-se distinguir os seguintes períodos na história da formação de professores no Brasil:

1. Ensaios intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se inicia com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais.
2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal, tendo como anexo a escola-modelo.
3. Organização dos Institutos de Educação (1932- 1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.
4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).
5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996).
6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006) (SAVIANI, 2009, p. 143).

Destaco que as Escolas Normais (1827-1890), cujo objetivo era nortear a preparação de professores para atuar em escolas primárias, apresentou como foco de sua formação o domínio dos conteúdos que os professores deveriam ensinar, contrariando a expectativa dos pesquisadores e educadores que esperavam que as orientações

pedagógico-didáticas se constituíssem como a finalidade dessa formação. Nas palavras de Saviani (2009):

contrariamente a essa expectativa, predominou nelas a preocupação como domínio dos conhecimentos a serem transmitidos nas escolas de primeiras letras. O currículo dessas escolas era constituído pelas mesmas matérias ensinadas nas escolas de primeiras letras. Portanto, o que se pressupunha era que os professores deveriam ter o domínio daqueles conteúdos que lhes caberia transmitir às crianças, desconsiderando-se o preparo didático-pedagógico (SAVIANI, 2009, p. 144).

Nessa direção, o quadro formativo dos cursos de Licenciatura no país, desde a sua implementação em 1930, sempre esteve voltado para a formação nas áreas do conhecimento e com menor concentração nas questões pedagógicas, ou seja, o modelo 3 mais 1 que compreende, nos primeiros três anos, o estudo de disciplinas específicas e/ou conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que o professor irá lecionar e, ao final, no último ano de formação, os aspectos pedagógico-didáticos. Foi na década de 30 que os Cursos de Graduação em Pedagogia e de licenciaturas começam a ser analisados no contexto das reformas e políticas educacionais

Nesse mesmo período, o poder público e o grupo de intelectuais representado pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova implementaram o Decreto-Lei nº 1.119 de 1939 com o objetivo de preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal e preparar trabalhadores intelectuais para o exercício de atividades técnicas. Segundo Viana (2018, p. 62), “a formação do pedagogo se distanciava dos conhecimentos e da pesquisa referentes ao campo educacional, centrando na formação de técnicos da educação [...]”. Ainda, segundo a autora, sobre a relação teoria e prática nesse momento de criação do curso:

A ideia que se tem é de uma separação entre o conteúdo teórico e o campo prático de atuação do pedagogo, traduzida na conhecida formação 3+1, na qual não era possível a relação da teoria com a prática. O que se estudava nos três primeiros anos do curso não expressava preocupação com a aplicação das ciências. Não se formava no curso de Pedagogia nem o professor nem o pesquisador, até porque não se tinha clareza da identidade do pedagogo (VIANA, 2018, p. 62).

Nesse período, também, tem-se a formação complementar de curta duração, as chamadas Licenciaturas Curtas, para graduados que desejassem lecionar no secundário (hoje denominado anos finais do ensino fundamental e no ensino médio) devido a expansão do ensino fundamental. Em vista disso, se inicia o processo de certificação

aligeirado para professores, com consequências no formato, nas concepções das Licenciaturas plenas até os dias atuais, no que diz respeito a: separação entre disciplinas de conteúdo e disciplinas pedagógicas, a dicotomia bacharelado e licenciatura e a desarticulação entre formação acadêmica e realidade prática de escolas e professores.

O debate e as discussões sobre como o professor estava sendo formado ainda não envolvia um movimento intenso de educadores, entidades, sindicatos, dentre outros. Logo, o quadro referente ao nível de formação que deveria ser cursado para exercer a função de professores de 1 a 4 série era a habilitação em 2º grau; para atuar de 1ª a 8ª série²⁴ deveriam cursar a Licenciatura de curta duração, enquanto para ser professor do 2º grau, atual ensino médio, era preciso ter completado licenciatura plena.

A Lei 4.024/61 organizava a formação em três dimensões: o Ensino Normal, etapa de formação de professores e especialistas para atuar no nível primário; as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras que formavam os professores para o ensino médio; e os Institutos de Educação eram responsáveis pela formação dos professores atuantes no ensino normal.

Com o golpe dos militares em 1964, o país entra em um período marcado por políticas de desenvolvimento econômico, no qual a educação escolar se coloca voltada a objetivos e metas operacionais, situadas em demandas do projeto político do momento social e econômico. O golpe provocou mudanças educacionais, de acordo com a lei n. 5.692/71 (BRASIL, 1971) que ocasionou a extinção das Escolas Normais. Em seu lugar foi instituída a habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau.

A Lei 5.540/68 em contraposição aos anseios da comunidade acadêmica, que visavam a democratização do ensino superior e a liberdade política, vinculou as universidades ao mercado e reforçou a burocracia e a centralização do poder estrutural das universidades, ao contrário, atendendo às demandas de setores ligados ao militarismo.

A Lei 5.692/71, caracterizada pela ênfase na formação profissional, em que se buscava uma rápida profissionalização dos trabalhadores e a privatização do ensino, reformou o ensino primário e médio que, a partir daquela data, passaram a ser denominados ensino de primeiro e segundo grau.

Sendo assim, a promulgação das Leis nº 5.540/68 e da Lei 5.692/71 pretendiam formar profissionais para atuar no mundo do trabalho, com incentivos de cursos

²⁴A nomenclatura atual para designar tal segmento de ensino é 1 ao 9 ano do ensino fundamental, conforme a Lei nº 11.274 http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm que aprovou o Ensino Fundamental de Nove Anos.

profissionalizantes. Há, inclusive, a expansão de instituições particulares ofertando formação de professores, tanto em nível médio como em nível superior.

Nesse período, foram instituídas as habilitações no curso de Pedagogia a fim de formar o especialista em educação (orientadores, supervisores) comprovando-se, dessa maneira, que esses movimentos não contribuíram para uma clareza em relação à especificidade da Pedagogia como campo teórico e prático.

Viana (2018, p. 71) destaca que “propagou-se um grande movimento pela reformulação dos cursos de Pedagogia devido às críticas relacionadas à formação do especialista, ao caráter didático-metodológico e organizacional do curso”. A partir daí atribui-se aos cursos de Pedagogia a formação de professores para a Educação Infantil e para as séries iniciais do Ensino Fundamental. Saviani (2009), porém, faz o seguinte alerta:

Com efeito, por um lado, a elevação ao nível superior permitiria esperar que, sobre a base da cultura geral de base clássica e científica obtida nos cursos de nível médio, os futuros professores poderiam adquirir, nos cursos formativos de nível superior, um preparo profissional bem mais consistente, alicerçado numa sólida cultura pedagógica. Por outro lado, entretanto, manifesta-se o risco de que essa formação seja neutralizada pela força do modelo dos conteúdos culturais-cognitivos, com o que as exigências pedagógicas tenderiam a ser secundarizadas. Com isso, esses novos professores terão grande dificuldade de atender às necessidades específicas das crianças pequenas, tanto no nível da chamada educação infantil como das primeiras séries do ensino fundamental (SAVIANI, 2009, p. 150).

Essa década foi marcada por críticas intensas em relação ao não oferecimento de uma formação sólida tanto para a docência quanto na formação dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental em cursos de licenciatura, provocando uma divisão entre aqueles que defendiam a docência como base da formação profissional do pedagogo, da pedagoga - entidades lideradas pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) - e aqueles que defendiam a distinção entre o trabalho docente e trabalho pedagógico, garantindo, assim, a identidade do pedagogo, da pedagoga (com destaque para os pesquisadores Selma Garrido Pimenta, José Carlos Libâneo e Maria Amélia Franco).

A redemocratização do país e a promulgação da Constituição de 1988 trouxeram novas perspectivas para a educação do país. Em 1980, despontam as lutas pela redemocratização do país e um ciclo de disputas pela educação escolar, principalmente no que tange à universalização do ensino e a qualificação dos profissionais. Os objetivos

das lutas e das reivindicações na época (década de 1960 e 1970), depois de um período marcado pela tendência tecnicista com ênfase no saber-fazer, eram a de reformular os cursos de formação, além de fortalecer a categoria profissional na busca de melhores condições de trabalho, de conquistar uma valorização social e econômica e de elaborar um plano de carreira.

A Constituição de 1988, portanto, marca o início de um período com expressivos desdobramentos em forma de leis, diretrizes e resoluções relativas à formação inicial de professores, com vistas a se garantir o direito à educação específica e diferenciada e à promoção da diversidade cultural de diferentes contextos em que a escola passa a se inserir (BRASIL, 1988).

4.2 O ESTADO NEOLIBERAL E AS ORIENTAÇÕES POLÍTICAS DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Início com o documento que define as diretrizes, os princípios, a estrutura e organização da educação nacional a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96). Entretanto, necessário se faz contextualizar o processo histórico, político e econômico do país e os impactos nas políticas e nas práticas de formação de professores no Brasil.

A década de 1990 foi marcada pela instauração do projeto neoliberal. Segundo Lombardi (2016), a publicação do livro *O Caminho da Servidão*, Friedrich August von Hayek, em 1946, é considerado o marco do nascimento do neoliberalismo, pelo qual o autor divulgou posição contrária ao planejamento econômico e ao coletivismo predominantes em vários países como Alemanha, Itália e União Soviética, antes da Segunda Guerra Mundial. Depois da publicação dessa obra, em 1947, em Mont Saint Pélérin, Suíça, ocorreu um congresso reunindo economistas e intelectuais conservadores contrários às políticas de bem-estar social e que, para eles, eram coletivistas e cerceadoras das liberdades individuais. Lombardi (2016) apresenta a gênese e as bases desse projeto que o autor considera mais ideológico do que político e econômico:

Friedrich August von Hayek e Milton Friedman foram os principais formuladores da doutrina neoliberal: criticaram o caráter autoritário do Estado, seus encargos sociais e sua atuação reguladora que impedia a plena realização das liberdades individuais e o livre mercado, fundamentos da prosperidade econômica. Propuseram o afastamento do Estado das atividades econômicas, a realização de inúmeras reformas institucionais que possibilitassem o livre mercado e a livre

circulação dos capitais, deixando como única ação reguladora possível a do mercado. Prescreveram a privatização de todos os setores da economia nacional, a transferência de serviços públicos ao setor privado, a desregulamentação do sistema financeiro, redução dos encargos e direitos sociais que dificultavam o desenvolvimento econômico, redução dos gastos governamentais, entre outras (LOMBARDI, 2016, p. 82).

Diante do contexto neoliberal, o Estado assume o papel de desresponsabilização gradativa com as políticas públicas, entre elas a educação, passando a servir fundamentalmente às demandas do mercado.

Sendo assim, é inegável a constatação que Marx chegou acerca do Estado, cuja análise perpassa pela conclusão de que o Estado é um órgão de dominação de uma classe (burguesia) sobre a outra (proletariado), ou seja, é a expressão política dessa dominação, funcionando como um instrumento de exploração do trabalho assalariado pelo capital. Relativamente sobre isso, Manacorda (2007, p.104), a partir dos estudos na obra de Marx, informa:

Marx declarava reprovar completamente a ideia de uma educação popular a cargo do Estado e recorria, uma vez mais, ao exemplo dos Estados Unidos, para observar que o Estado deveria limitar-se a determinar por lei os recursos para as escolas, o nível de ensino dos professores, as matérias de ensino e a supervisionar, com seus inspetores, o cumprimento dessas disposições. E repetia que isso não quer dizer, de fato **nomear o Estado educador do povo**, porque, pelo contrário, **deve-se excluir governo e Igreja de toda influência sobre a escola** (MARX, 1948, apud MANACORDA, 2007, p. 104, grifos do autor).

Sendo assim, é imprescindível compreender a ligação entre as políticas públicas e o cenário político, na medida em que as políticas públicas, principalmente as de caráter social, participam da correlação de forças entre a sociedade civil, o governo e são mediatizadas por lutas, pressões e conflitos. As políticas educacionais, por sua vez, também expressam essa articulação pois, segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2011, p. 09) “ao longo da história, a educação [...] adapta-se aos modos de formação técnica e comportamental adequado à produção e reprodução das formas particulares de organização do trabalho e da vida.”.

Nesse contexto das reformas educacionais, os organismos multilaterais²⁵ compreendem que o desenvolvimento da economia depende da qualidade do ensino e determinam metas em diversas áreas da educação, que os países em desenvolvimento devem atingir, impactando os direcionamentos da política nacional de formação de professores no país.

Inclusive, acreditam que os professores e professoras podem colaborar com a resolução do fracasso escolar e, conseqüentemente, a redução da pobreza da população, por isso investem na formação de professores, adaptando as estratégias dos programas de formação às regras das políticas econômicas da nova ordem mundial que possuem o foco no desenvolvimento de competências e habilidades, exigidas pela produção toyotista, para as demandas do mercado.

A produção toyotista visa intensificar as condições de exploração da força do trabalho. Segundo Antunes (2009, p. 55), o toyotismo ou modelo japonês de acumulação flexível e da “empresa enxuta”: “[...] merecem destaque, e são citadas como exemplos a ser[em] seguidos, aquelas empresas que dispõem de menor contingente de força de trabalho e que apesar disso têm maiores índices de produtividade”.

Nessa direção, para Marx, a divisão social do trabalho perpassa pelas relações sociais de produção e vem carregada de interesses particulares, como aumentar a produtividade do trabalho ou a quantidade de trabalho explorado, principalmente onde existem classes sociais, pois dá-se um acesso diferenciado, segundo o grupo social, ao produto e aos meios para produzi-lo. O ponto de partida é que a produção é a atividade vital do trabalhador, a manifestação de sua própria vida e através dela o homem se humaniza. O trabalhador e suas propriedades humanas só existem para o capital na sociedade capitalista. Se ele não tem trabalho, não tem salário, não tem existência. Só existe quando se relaciona com o capital e, como este lhe é estranho, a vida do trabalhador é também estranha para ele próprio. Nas palavras de Marx, o trabalho:

É atividade orientada a um fim para produzir valores de uso, apropriação do natural para satisfazer as necessidades humanas, condição universal do metabolismo entre o homem e a natureza, condição natural eterna da vida humana e, portanto, independente de qualquer forma dessa vida, sendo antes igualmente comum a todas as suas formas sociais. (MARX, 1996, p.303).

²⁵(Banco Mundial-BM, Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento-BIRD, Organização Mundial do Comércio-OMC e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura-Unesco)

Desse modo, ao falar em tensões que envolvem os processos de formação docente não posso deixar de considerar os mecanismos de exploração do professor, caracterizados pela produtividade, a partir da lógica empresarial e capitalista; a carga horária excessiva de trabalho do professor, as várias atribuições desse profissional dentro e fora da escola e as suas condições de saúde.

Essa preocupação com a perspectiva produtivista encontra seus fundamentos na administração gerencial que é caracterizado, na área educacional, por rígido controle do desempenho dos professores, cobranças por resultados, aferição de resultados mediante indicadores definidos a priori, dentre outros. Avalio, portanto, que esses mecanismos se constituem como formas de exploração do trabalho do professor.

Shiroma, Moraes e Evangelista (2011) afirmam que o atendimento a esses imperativos econômicos internacionais, que impõem a meta da conquista da eficiência, da qualidade, pensadas sob a ótica do desenvolvimento econômico, provocam o empobrecimento da formação docente nas universidades na medida em que perde o foco de uma formação teórico-prática, dentro de uma perspectiva emancipatória de conhecimento.

Maués (2003, p. 108), por sua vez, caracteriza essa realidade como “universitarização”, ou seja, “a formação que ocorre fora da universidade é oferecida em nível pós-secundário, ou seja, superior, mas sem obedecer necessariamente aos princípios básicos que caracterizam a instituição universitária”. Ainda, segundo a autora, “abrindo um enorme mercado de formação, o que enseja tanto universidades públicas quanto nas demais instituições de ensino, e mesmo nas empresas, a possibilidade de aumentar a receita contábil” (p. 104).

Existe intenções de atingir as metas estabelecidas nas legislações. Para tanto, o Estado preconiza uma espécie de flexibilização da formação docente, através da institucionalização de programas emergenciais para a formação de professores, permitindo o funcionamento de cursos que se caracterizam por formações aligeiradas e fragmentadas com o objetivo, também, de aumentar os resultados estatísticos referentes à formação. Há, ainda, a indicação de que as transformações educacionais podem ocorrer a partir do interior da escola, tendo o professor como o grande responsável pela implementação das mudanças necessárias para se alcançar uma escola de boa qualidade, de acordo com o texto da diretriz. Por fim, o descumprimento da Lei do Piso Salarial Profissional Nacional – Lei nº 11.738, de 16/7/2008 para os profissionais do magistério

público da educação básica que prevê um período reservado para estudos, desenvolvimento de projetos de pesquisa e outras atividades na proporção de 33,3% da carga de trabalho, justificando, com isso, a formação continuada fora da carga horária de trabalho do professor.

Sem dúvidas são políticas de formação docente que se reproduzem e persistem em nosso país há muitas décadas, resultado do reduzido investimento público na educação e da impossibilidade do Estado “mínimo” em prover os recursos necessários que garantam a formação docente de qualidade.

Nessa direção, Mororó (2011 p. 35) salienta que “discutir a política de formação de professores hoje no Brasil implica, necessariamente, trazer à tona [...] um projeto capitalista” que, segundo a autora, veio se fortalecendo nos últimos anos. Sendo assim, a autora afirma:

Esse fortalecimento se dá, principalmente, através da implantação de documentos reguladores dos cursos para formação de professores, que, logo à primeira vista, denunciam suas proximidades das determinações de organismos internacionais, que impõem seus fins e objetivos, tornando a educação brasileira mais adequada a reestruturação produtiva em curso (MORORÓ, 2011 p.35).

Corroboro com Mororó e afirmo que no Brasil ainda estão em curso a implementação de políticas de formação de professores sob o comando dos organismos multilaterais e do Banco Mundial (BM) que assumiu a gerência da educação no mundo e, mediante empréstimos, impõe aos países pobres reformas educacionais que coadunam com os seus ideais políticos.

4. 3 O GOVERNO FERNANDO HENRIQUE CARDOSO (FHC) E A PROMULGAÇÃO DA LDBEN 9394/96

Nesta subseção, apresento a LDBEN que se constitui, através de seus avanços e retrocessos, uma referência para o debate sobre as políticas de formação de professores no país. Entretanto, conforme anunciado, irei situar o contexto político da promulgação da referida lei.

A LDBEN foi promulgada no governo de FHC que assumiu a presidência da República no período de 1995-2002, tornando-se um marco desse governo. Ainda assim, FHC, em meio ao projeto neoliberal instaurado no país a partir dos anos 90, realizou reforma do Estado brasileiro visando a modernização, provocando privatização de empresas públicas. Essas medidas impactaram novas formas de gestão da educação básica com a implantação de reformas que estavam ajustadas as orientações do Banco Mundial (BM) que utiliza o discurso da eficiência, eficácia, prestação de contas com os conhecimentos próprios da gestão empresarial.

Neste contexto, foram implementados uma série de documentos pelo MEC, elaborados com a participação dos organismos multilaterais, com o estabelecimento de conteúdos curriculares básicos e padrões de aprendizagem, a exemplo dos seguintes documentos: Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)²⁶ e dos Referenciais Curriculares Nacionais (RCN)²⁷ (BRASIL, 1999).

Mesmo diante das reformas neoliberais realizadas pelo Governo FHC com impactos na formação docente e nos currículos da Educação Básica, em 1996, ocorre um amplo debate da sociedade, envolvendo, por exemplo, mobilizações de educadores e movimentos sociais e promulga-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN 9394/96) em um cenário em que as políticas educativas são influenciadas pelos

²⁶Os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN - são um conjunto de referenciais elaborados pelo Ministério da Educação para o Ensino Fundamental I para cada disciplina a ser oferecida nesta etapa da Educação Básica. Os PCN objetivavam estabelecer uma referência curricular e apoiar a revisão e/ou elaboração da proposta curricular dos estados ou das escolas integrantes dos sistemas de ensino de 1ª a 4ª e estão divididos em 10 volumes. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pnld/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12640-parametros-curriculares-nacionais-1o-a-4o-serie>

²⁷O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil -RCN - são um conjunto de referenciais elaborados pelo Ministério da Educação para a Educação Infantil referente às creches, entidades equivalentes e pré-escolas a ser oferecida nesta etapa da Educação Básica. O RCN objetiva estabelecer uma referência curricular e apoiar a revisão e/ou elaboração da proposta curricular dos estados ou das escolas integrantes dos sistemas de ensino de Educação Infantil em 03 volumes. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf

processos de descentralização e de autonomia de acordo com os ideais e/ou princípios neoliberais.

A LDBEN é a lei maior da educação que define o ordenamento geral da educação brasileira, situando-se imediatamente abaixo da Constituição. Tem caráter de lei geral, porque seus dispositivos necessitam ser regulamentados por meio de legislações específicas.

O Título VI da Lei – dos profissionais da educação – no artigo 62 prevê que a formação inicial de professores da Educação Infantil, dar-se-á no ensino superior, admitindo-se, no entanto, como formação mínima, o magistério.

A partir disso, o debate sobre a formação em nível superior ganha campos de interesses e disputas sobre os fundamentos, os objetivos e os princípios que devem nortear essa formação. Esse debate, portanto, girou em torno de encontrar um equilíbrio curricular entre conhecimentos de área específica da docência e conhecimentos pedagógicos relacionados a práticas educativas voltadas à educação básica.

Nessa direção, a formação em nível superior para atuar na Educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, dar-se-á tanto em universidades quanto em institutos superiores. (BRASIL, 1996).

Nessa direção, no artigo 62 introduz os Institutos Superiores de Educação (IES) como um dos lócus possíveis, além das universidades, de formação para professores para atuar na educação básica, cuja atribuição é a manutenção do curso normal superior para formação de docentes para educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, abrindo também a possibilidade de formação pedagógica aos portadores de diplomas de qualquer nível superior que quisessem se dedicar ao magistério na educação básica (artigo 63, inciso II).

É importante considerar que os IES proliferaram a oferta de cursos ao propor uma formação mais aligeirada, através de cursos de curta duração, que supervalorizam a prática em detrimento dos conhecimentos teóricos necessários à formação inicial dos professores.

Desse modo, Saviani (2009) afirma que se acreditou muito na elevação do nível de qualidade da formação de educadores no país após a promulgação da LDBEN. No entanto, esse processo de aligeiramento, que tem ligação com as orientações do Neoliberalismo, visa ampliar o número de professores com curso superior através do

ingresso na iniciativa privada, reduzindo, conseqüentemente, o investimento público na formação, gerando fragilidade e superficialidade na formação inicial.

Nesse mesmo período, 1996, houve uma mobilização dos profissionais da educação e pesquisadores da área quanto à necessidade de definir a finalidade do curso de Pedagogia, mais especificamente, da formação do pedagogo, da pedagoga devido às indefinições em relação ao curso de Pedagogia presentes na LDBEN.

Por fim, a LDBEN, por meio dos dispositivos complementares, é materializada em documentos orientadores através de diretrizes político pedagógicas que norteiam a política educacional e a formação de professores nos âmbitos dos territórios nacional, regional e local.

Nessa direção, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (DCNs), aprovadas pela Resolução CNE/CP n. 01 de 18 de fevereiro de 2002, (BRASIL, 2002), ainda no governo de FHC, se constitui como o conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino que, por meio da regulamentação da LDBEN, e da Resolução CP nº 04/1997, foram aprovadas as orientações gerais para a construção de novas diretrizes curriculares para cursos de graduação, reformulando a formação inicial e, posteriormente, determinaram os Referenciais Curriculares para Formação de Professores (1999).

O documento prevê que a prática docente deverá estar presente durante toda formação, do início ao fim do curso, sem ficar restrita ao período de estágio supervisionado. A ideia é um aumento da carga horária destinada à prática docente e a conseqüente diminuição de tempo para as disciplinas teóricas e aos conteúdos curriculares de natureza científico-cultural, que são a base do modelo 3+1. As diretrizes, através dos seus princípios e fundamentos, geraram resistências por parte do movimento de educadores, quanto ao entendimento do conceito de Prática como Componente Curricular (PCC), bem como o aumento do tempo destinado às atividades de práticas pedagógicas, provocando um aligeiramento no trabalho com os fundamentos teóricos, reforçando a persistente divisão entre a teoria e prática na formação dos professores.

A resolução introduziu 400 horas de estágio supervisionado, além de 400 horas de atividades práticas. A dissociação entre teoria e prática foi enfaticamente denunciada em praticamente todos os documentos produzidos sobre o assunto e orientações

metodológicas, sinalizando a necessidade do bom aproveitamento das 800 horas de prática de ensino/estágio supervisionado, sob pena de se comprometer o conteúdo dos cursos e a competência técnica dos formados.

As DCNs, portanto, ressaltam a primazia da prática na formação dos professores e revelam uma preocupação com a instrumentalização técnica docente para atuar na sala de aula.

Assim, após a promulgação da LDBEN nº. 9394/96, foram produzidas regulamentações referentes à reforma curricular dos cursos de formação de professores para a Educação Básica, considerando conceitos e princípios do mundo empresarial e do mercado, a exemplo de: eficiência, eficácia, qualidade total, competências. Tais regulamentações introduziram processos de avaliação do desempenho docente e, principalmente, instituição de parâmetros curriculares, organizados através da perspectiva de competências, em todos os níveis de escolarização.

4.4 O GOVERNO DO PT E A PROMULGAÇÃO DA POLÍTICA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Em 2003, assume a presidência Luiz Inácio Lula da Silva, um líder sindical, do Partido dos Trabalhadores (PT) com grandes expectativas de que as ações do governo se baseassem na implementação de políticas sociais voltadas para inclusão social e redução da desigualdade por meio do financiamento do Estado.

Nessa direção, houve a esperança de uma resistência à subordinação aos setores financeiros do mercado internacional, tendo em vista os objetivos do partido que constam no Art. 1 do seu estatuto

Art. 1º. O Partido dos Trabalhadores (PT) é uma associação voluntária de cidadãos e cidadãs que se propõem a lutar por democracia, pluralidade, solidariedade, transformações políticas, sociais, institucionais, econômicas, jurídicas e culturais, destinadas a eliminar a exploração, a dominação, a opressão, a desigualdade, a injustiça e a miséria, com o objetivo de construir o socialismo democrático (ESTATUTO DO PT, 2017, p. 3).

Contudo, devido à estratégia de governabilidade, a aproximação do presidente com os setores financeiros foi uma realidade. Porém, não se pode negar as medidas que foram tomadas na tentativa de melhorar a qualidade da educação no país as quais,

merecem destaque: criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

O FUNDEB (BRASIL, 2007) é caracterizado como a principal forma de regulação dos recursos destinados aos docentes da educação básica, através do repasse de 60% dos seus recursos para a remuneração e o aperfeiçoamento do pessoal docente e dos demais profissionais da educação em efetivo exercício no setor público. No entanto, Saviani (2009) analisa que o FUNDEB ainda não se constitui como a melhor política educacional de financiamento da educação pública:

Em suma, o Fundeb é um fundo de natureza contábil que não chega a resolver o problema do financiamento da educação. Representa um ganho de gestão; porém, não um ganho financeiro. Na verdade, os recursos nele alocados, se efetivamente aplicados e corretamente geridos, podem melhorar o financiamento da educação comparativamente à situação anterior, mas não terão força para alterar o *status quo* vigente. Ou seja: uma boa gestão do fundo permitirá atender a um número maior de alunos, porém em condições não muito menos precárias do que as atuais, isto é, com professores em regime de hora-aula; com classes numerosas; e sendo obrigados a ministrar grande número de aulas semanais para compensar os baixos salários que ainda vigoram nos estados e municípios (SAVIANI, 2009, p. 35).

Efetivamente, esse fundo, além de vir sendo tratado como moeda de trocas políticas, ainda não foi capaz de mudar o cenário da educação brasileira. Como diz o ditado: ruim com ele, pior sem ele. Em seguida, no ano de 2007, a Presidência da República lança o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, por meio do Decreto nº 6.094/2007 e o MEC, lança o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) (BRASIL, 2007). Um de seus desdobramentos é o Plano de Ações Articuladas (PAR), que permite ao Ministério da Educação (MEC) oferecer apoio técnico e financeiro aos municípios com índices insuficientes de qualidade do ensino, constituindo-se um instrumento adicional de regulação financeira das políticas docentes.

A implantação dessas políticas públicas sinaliza o processo de padronização e centralização de políticas para facilitar a participação de grupos privados nos sistemas educacionais públicos. O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) foi criado por grupos econômicos ligados à indústria, ao capital financeiro e ao agronegócio; e por parceiros, em especial nos sistemas municipais e estaduais de educação, na disputa por conteúdo, métodos e valores que interessam ao mercado. Arelaro (2016) aponta que “as metas do Todos pela Educação foram assimiladas e incorporadas pelo governo federal como políticas públicas para o país”

Destacamos três delas: meta 1- Toda criança e jovem de 4 a 17 anos na escola – foi incorporada na Emenda Constitucional 59/2009, pelo Executivo; meta 2- Toda criança plenamente alfabetizada até os 8 anos - se transformou no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), instituído pelo MEC na Portaria nº 867, de 04 de Julho de 2012 e na Meta 5, do PNE; meta 3- Todo aluno com aprendizado adequado ao seu ano: a mesma foi introduzida no Plano Nacional de Educação (estratégias 2.1 e 7.2), como obrigação de elaborar e encaminhar ao Conselho Nacional de Educação (CNE), precedida de consulta pública, “direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de todos os alunos (as)” nos ensinos fundamental e médio. (ARELARO, 2016, p. 50).

O PAR, por sua vez, está estruturado em quatro dimensões: gestão educacional, formação de professores e dos profissionais de serviço e apoio escolar, práticas pedagógicas e avaliação, infraestrutura física e recursos pedagógicos e tem a finalidade de obter o diagnóstico dos sistemas locais e as demandas de formação de professores.

Segundo Gatti

o PAR acentua o caráter centralizador das políticas educativas na esfera federal. Uma vez que todas as transferências voluntárias e a assistência técnica do governo federal passam a ser vinculadas à adesão ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e à elaboração do PAR. (GATTI, 2011, p. 35).

Foi no ano de 2009 que o MEC estabeleceu, através do Decreto n. 6.755, de janeiro de 2009, a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, com diretrizes de longo prazo para a formação de professores em serviço e, para dar cumprimento a ela, é determinada a criação dos Fóruns Estaduais de Apoio à Formação dos Profissionais da Educação.

Após a instituição da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, o Congresso Nacional aprovou, por unanimidade, a Lei nº 11.502/2007 que atribui à CAPES (que já coordenava o alto padrão do Sistema Nacional de Pós-Graduação brasileiro) a responsabilidade de impulsionar a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica nos diferentes níveis de governo e acompanhar o desempenho dos cursos de licenciatura nas avaliações conduzidas pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Para tanto, criou duas novas diretorias: de Educação Básica Presencial (11.502) e de Educação a Distância (DED).

Com um quantitativo de professores das escolas públicas estaduais e municipais que atuavam sem formação adequada à LDBEN, foi constituído o PARFOR com o

objetivo de estabelecer ações para a qualificar, em nível de graduação, os professores com formação em nível médio. Mororó assevera que o PARFOR funciona como

a forma mais visível de operacionalização da Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério (BRASIL, 2009), previu a organização das demandas e ofertas dos cursos de formação inicial e continuada dos docentes das redes públicas do país, despertando grandes expectativas, sobretudo pelo fato de ter como base as ações articuladas entre os entes federados a partir do estabelecimento de planos estaduais para a formação inicial e continuada dos docentes. (MORORÓ, 2014 p.04).

A partir daí, parcerias foram estabelecidas entre as instituições formadoras de professores e os governos, através de convênios com universidades federais e estaduais, para o desenvolvimento desses programas de licenciatura voltados aos professores em exercício nas redes públicas que possuíam apenas, conforme requeria a legislação anterior. A intenção era certificar grande número de professores e professoras, portanto os programas eram semipresenciais e utilizavam recursos midiáticos diversos. Desse modo, os pesquisadores da área identificam que o ponto de partida para a União é a implementação de um Sistema Nacional de Educação que, segundo Saviani:

o sistema nacional de educação integra e articula todos os níveis e modalidades de educação com todos os recursos e serviços que lhes correspondem, organizados e geridos, em regime de colaboração, por todos os entes federativos sob a coordenação da União (SAVIANI, 2014, p. 65).

Logo, é necessário considerar o campo de tensão vivenciado nas políticas educacionais em todo o país, efetivando-se a concepção de Estado mínimo para as políticas sociais (educação, saúde, por exemplo) e o Estado máximo para o capital, ou seja, os interesses do mercado, dos empresários, em que o estado é o coordenador e não mais o executor, se tornando mínimo para as políticas sociais e repassando para a sociedade tarefas que eram suas (PERONI, 2003).

Peroni (2003, p. 12), reafirma a redefinição do papel do Estado nos projetos de política educacional “no qual é descentralizado o financiamento e centralizado o controle”.

4.4. 1 Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia

Retorno ao ano de 2006, ainda no Governo Lula, para analisar as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (DCN). As DCNs (BRASIL, 2006) aplica-se a formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos

iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Após muitos debates entre pesquisadores, entidades representativas e MEC foi homologado o documento das DCNs, por meio da Resolução CNE/CP n. 1/2006, com o objetivo de determinar a especificidade do pedagogo, da pedagoga.

Nessa direção, a comissão de especialistas do MEC, elaborou uma proposta de diretrizes curriculares a ser encaminhada para o Conselho Nacional de Educação.

Scheibe, Aguiar (1999), componentes da comissão, descrevem a concepção assumida:

O curso de pedagogia destina-se à formação de um "profissional habilitado a atuar no ensino, na organização e na gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, tendo à docência como base obrigatória de sua formação e identidade profissional" (SCHEIBE; AGUIAR, 1999, p. 232).

Percebe-se nessa proposta que a organização curricular para o curso é definida a partir dos conteúdos básicos, referentes ao núcleo básico articulador da teoria e da prática, bem como pela parte de aprofundamento que corresponde aos tópicos diversificados com o objetivo de atender às diferentes demandas sociais de atuação do pedagogo.

No que se refere à prática pedagógica, a proposta foi indicar a iniciação à pesquisa no ensino como forma de articular a teoria com a prática.

A prática pedagógica expressa-se mediante três modalidades. A primeira modalidade, percebida como instrumento de integração do aluno com a realidade social, econômica e do trabalho de sua área/curso, possibilita a interlocução com os referenciais teóricos do currículo. Pretende-se que seja iniciada nos primeiros anos do curso e acompanhada pela coordenação docente da instituição de ensino superior. Essa modalidade de estágio deve permitir a participação do aluno em projetos integrados, favorecendo a aproximação entre as ações propostas pelas disciplinas/áreas/atividades. A segunda modalidade de prática pedagógica, como instrumento de iniciação à pesquisa e ao ensino, na forma de articulação teoria-prática, considera que a formação profissional não se desvincula da pesquisa. A reflexão sobre a realidade observada gera problematizações e projetos de pesquisa entendidos como formas de iniciação à pesquisa educacional. A terceira modalidade de estágio, destinada à iniciação profissional, deve ocorrer nas escolas e unidades educacionais, nas atividades de observação, regência ou participação em projetos, como um "saber fazer" que busca orientar-se por teorias pedagógicas para responder às demandas colocadas pela prática pedagógica. Estará presente desde os

primeiros anos do curso, configurando a prática pedagógica necessária ao exercício profissional (SCHEIBE, AGUIAR, 1999, p. 234).

Essas posições do documento no que se refere ao lugar da pesquisa na formação do pedagogo, da pedagoga foi motivo de embates entre pesquisadores da área, bem como o conceito e o lugar da docência dentro do curso de Pedagogia.

Nessa direção, o texto das DCNs sinaliza que a formação em Pedagogia deverá ter como base a docência. No entanto, Viana (2018, p. 92) afirma que as DCNs “não estabelecem com precisão o conceito de pedagogia e de docência. Desconsideram a rica tradição da Pedagogia enquanto um campo teórico e prático da educação [...]”. A autora conclui que a base teórica das DCN está vinculada a concepções políticas, filosóficas, pedagógicas que oportunizam a dicotomia entre a teoria e a prática, produzindo efeitos para a formação docente. O artigo 2º das DCN sinaliza, portanto, que a docência deixa de ser prática docente em sala de aula e assume dimensão mais abrangente:

Compreende-se à docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo (BRASIL, 2006, p. 1).

Essa discussão sobre docência no que diz respeito à precisão do termo e, conseqüentemente, à formação para a Pedagogia encontra questões ainda discutidas, na atualidade, sobre a formação técnica ampla e distante da prática de ensino, com ênfase na prática, para os pedagogos, as pedagogas.

Enfim, no governo Lula ocorreu a criação do FUNDEB, cujo objetivo foi envolver toda a Educação Básica, não apenas o Ensino Fundamental, nas políticas educacionais; a expansão das instituições federais de ensino, criando universidades; adoção de políticas de inclusão social e de respeito à diversidade e políticas de formação inicial e contínua dos trabalhadores em educação.

4.4.2 O Governo Dilma Rousseff, o Golpe Parlamentar e o Plano Nacional de Educação – PNE

A presidenta Dilma Rousseff assume a presidência em 2011 e logrou reeleição em 2015. Mas, só ficou na presidência até 2016, pois o seu segundo mandato, que seria até 2018, foi interrompido devido a um golpe parlamentar que destituiu a presidente Dilma Rousseff.

Durante a sua gestão, a presidente Dilma garantiu às políticas iniciadas no governo Lula, promovendo uma educação básica e superior mais inclusiva aprovando, inclusive, o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, por meio da Lei n.13.005/2014 (BRASIL, 2014).

O PNE orienta os rumos da educação brasileira para vigência 2014-2024. No entanto, desde 1931 que a sociedade civil clamava ao Estado por um Plano com o objetivo de solucionar, de forma pertinente, os problemas educacionais, superando as reformas parciais e descontínuas.

Tanto a Constituição Federal quanto a LDBEN dispõem sobre o PNE. A constituição estabelece que os planos sejam plurianuais com a intenção de articular as ações do poder público e a LDBEN, por sua vez, destaca que a elaboração do plano cabe a União, em colaboração com os Estados, o DF e os Municípios.

Nessa direção, o PNE (2014-2024) serve de base para a elaboração dos planos estaduais, distrital e municipais, definindo que a qualidade do ensino só poderá existir se houver a valorização dos profissionais do magistério, a qual só será alcançada por meio de uma política global capaz de articular a formação inicial, as condições de trabalho, o salário, a carreira e a formação continuada. Assim sendo, das vinte metas do PNE, três (15, 16, 17, 18) dizem respeito à formação de professores.

A meta 15, relacionada à formação inicial, sinaliza que o poder público deve assegurar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, formação específica para os professores da Educação Básica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. Inclui, dentre suas estratégias: propor a reforma dos cursos de licenciatura articulada com a base nacional comum dos currículos da educação básica; valorizar as práticas de ensino e estágios nos cursos de formação, visando uma articulação da formação e das demandas da educação básica; implementar cursos e programas especiais para dar formação de nível

superior aos docentes com formação de nível médio em efetivo exercício; criar programa de bolsas para docentes de idiomas a fim de realizarem estudos de imersão e aperfeiçoamento no exterior; desenvolver modelos de formação docente para a educação profissional com cursos de complementação pedagógica e certificação de profissionais experientes, que valorizem a experiência prática.

A meta 16 do PNE trata especificamente da formação continuada com intenções de formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, garantindo, também, formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (BRASIL, 2014).

A Meta 17 e 18 propõem a valorização dos profissionais do magistério no que tange às questões que perpassam pelo valor do rendimento médio, planos de carreira, piso salarial.

Destaco, no entanto, uma Estratégia para operacionalização da Meta 18, na estratégia 18.2, que prevê acompanhamento dos profissionais iniciantes e da formação continuada desses professores que estarão em estágio probatório, como se confirma:

Implantar, nas redes públicas de educação básica e superior, acompanhamento dos profissionais iniciantes, supervisionados por equipe de profissionais experientes, a fim de fundamentar, com base em avaliação documentada, a decisão pela efetivação após o estágio probatório e oferecer, durante este período, curso de aprofundamento de estudos na área de atuação do professor, com destaque para os conteúdos a serem ensinados e as metodologias de ensino de cada disciplina (BRASIL, 2014a).

Para Brzezinski (2016) a operacionalização da Estratégia 18.26 poderá emergir a obrigatoriedade da implementação da RP como política de estado para a formação continuada, considerando-se a relevância de uma política para qualificar tanto os professores ingressantes na profissão, quanto a própria instituição e a equipe de professores mais experientes.

Contudo, o cenário político no país durante a possível implementação das metas do PNE foi desafiador na medida em que sinalizava para o enfraquecimento das políticas sociais e para a melhoria no ambiente de negócios por meio da desregulação educacional pública, recuando na materialização das metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024 como política de Estado e como “epicentro das políticas educacionais” (DOURADO, 2017, p. 23).

4.5 O GOVERNO TEMER E AS DIRETRIZES CURRICULARES DE 2015

Temer assumiu a presidência no ano de 2016, através de um golpe parlamentar que destituiu a presidente Dilma Rousseff, e lançou ações para a formação inicial e continuada dos professores através de slides powerpoint, no ano de 2017. Sendo assim, foi aprovada a Política Nacional de Formação de Professores, com ações relacionadas à formação inicial e continuadas.

No que diz respeito à formação inicial, o MEC, durante o Governo Temer, apresentou a oferta de vagas na Universidade Aberta do Brasil (UAB), no Programa Universidade para Todos (PROUNI) e a criação do Programa Residência Pedagógica. Quanto à formação continuada, sinalizou a organização de uma plataforma de formação continuada com a abertura de novos mestrados profissionais e cursos de especialização, além de manter algumas linhas de atuação de programas federais, tais como: Programa de Ações Articuladas (PAR) e o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (PROINFO). Além disso, a política previu uma Base Nacional de Formação de Professores²⁸, cujo objetivo é o de nortear o currículo de formação de professores.

Discutiu-se, portanto, o caráter centralizador, autoritário e de retrocesso que permeou a implementação dessa proposta, na medida em que foi efetivada sem diálogo e sem debate com a sociedade civil, com pesquisadores e professores, tanto da Educação Básica quanto do Ensino Superior. A proposta não apresentou o diagnóstico das condições precárias de trabalho a que estão submetidos os professores, bem como dos aspectos que envolvem a formação desse profissional, mas evidencia a responsabilidade dos professores pelos baixos resultados da educação no país. Também não esclareceu que os investimentos na área da educação não são suficientes, ocultando o fato de que há interesses econômicos e políticos dos organismos internacionais conectados a um projeto de educação baseada na lógica capitalista.

Nessa direção, já estava em discussão e até implantação em universidades as diretrizes para a formação de professores no país, a Resolução do CNE/CP n. 2, de 1º de julho de 2015, pretendia redefinir as diretrizes curriculares nacionais para a formação

²⁸ Segundo o MEC, a Base Nacional de Formação de Professores tem a finalidade de orientar a formação de professores em todas as faculdades, universidades e instituições públicas e particulares de ensino do país cujo objetivo é o de nortear o currículo de formação de professores, com vista a melhoria da qualidade da educação brasileira.

inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

Com o intuito de orientar o debate sobre as novas DCNs várias instituições desenvolveram encontros, fóruns de debate no sentido de assegurar os princípios orientadores para a formação de professores que devem ser baseados na:

- a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria-prática;
- c) trabalho coletivo e interdisciplinar; d) compromisso social e valorização do profissional da educação; e) gestão democrática; f) avaliação e regulação dos cursos de formação (BRASIL, 2015, p. 2).

No que diz respeito aos currículos dos cursos de licenciatura as DCNs direcionavam a implementação, e durante todos os quatro anos do curso, de atividades relacionadas ao aprendizado e à reflexão sobre profissão docente, sistema escolar e realidade educacional, determinando a introdução da Prática como Componente Curricular (PCC) desde o início da formação docente.

Esse dispositivo legal ampliou a carga horária de 2800 horas da legislação anterior, para 3200 horas de efetivo trabalho acadêmico. Dessa carga horária, 400 horas são dedicadas a práticas como componente curricular, distribuídas ao longo do percurso de formação; 400 horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica; e 200 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesses dos estudantes.

Ainda, sobre a teoria e a prática na formação do professor, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (DCNFP) previam, no artigo 2: “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, p. 4).

Kuenzer e Rodrigues (2007) alertam sobre esses constantes chamados para que as Universidades reorientem os currículos dos cursos de formação na direção de privilegiar a dimensão prática. As autoras apontam o risco de haver uma supervalorização da racionalidade prática e um distanciamento do conhecimento teórico, científico, acadêmico, com o intuito de que os profissionais adquiram habilidades e competências para o enfrentamento dos problemas do cotidiano escolar e da prática pedagógica.

Giroux (1997), também, sinaliza a necessidade de professores examinarem as forças ideológicas e materiais a fim de compreenderem a redução da atividade docente ao cumprimento de tarefas, no qual ele assume o papel de técnico especializado. O autor

destaca que essa primazia pela prática, revelada pela concepção de execução, padronização do conhecimento escolar e desvalorização do trabalho crítico e intelectual, configura uma racionalidade instrumental voltada ao como fazer.

Por sua vez, as entidades da área educacional ANFOPE, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), por exemplo, historicamente, defenderam as concepções das Diretrizes. A pesquisadora Gatti (2019, p. 41) avalia que as DCNFP “sintetizam várias legislações das últimas décadas, o que sinaliza cumulatividade, sobre formação de professores, ajustando às necessidades atuais, embora seus desdobramentos em práticas ainda estejam em aberto, abrindo um leque de possibilidades”. A pesquisadora sinaliza que as DCNFP propõem mudanças profundas nas instituições formadoras, nos currículos das licenciaturas e nas posturas dos formadores.

Contudo, conforme anunciado, anteriormente, o lançamento da nova política do Governo Temer provocou a desmaterialização da política educacional, indicando que toda política educacional que, caso não estivesse normatizada (era o caso das DCNFP), não precisava ser cumprida, sobrepondo-se àquilo que estaria em vigor, ou seja, a nova política para a formação de professores do governo Temer.

Ainda em 2017, durante o Governo Temer, foi homologada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A BNCC, segundo o documento, é um documento de caráter normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Dessa forma, espera-se reduzir as desigualdades educacionais existentes no Brasil, nivelando e, o mais importante, elevando a qualidade do ensino.

Importa, desse modo, levantar algumas reflexões acerca da implantação da BNCC. Os estudos apontam que quando há uma concepção gerencialista nas políticas educacionais, necessário se faz estabelecer parâmetros de habilidades e competências para que as escolas atinjam determinados resultados, classificando-as em boas ou ruins e, conseqüentemente, potencializando a competitividade entre escolas. Pesquisadores e educadores questionaram se as concepções da base contribuem para a cristalização de valores ligados a eficiência e a eficácia ou a valores sociais e humanos na prática educacional.

4.6 O ÁPICE DO DESMONTE DA EDUCAÇÃO NO PAÍS (2019 – 2022)

O Presidente Jair Messias Bolsonaro (2019-2022), inicialmente integrante do Partido Social Liberal (PSL) e, hoje, membro do Partido Liberal (PL), desde a sua posse em janeiro de 2019 impactou a população brasileira com concepções baseadas nas ideias de burgueses capitalistas e governando através de uma lógica exploradora que afeta os segmentos mais vulneráveis da sociedade e a população trabalhadora como um todo.

A marca mais desumana e cruel do governo Bolsonaro foi, sem dúvidas, a sua incapacidade de implementar uma política na área de saúde, quando o mundo foi assolado pelo vírus da COVID 19. A visão negacionista e acientífica do presidente, no que diz respeito à validade da vacina contra o vírus, fez com que não priorizasse, a tempo, um plano de vacinação e testagem em massa para salvar vidas. Externo, aqui, os meus sentimentos para todos aqueles que tiveram familiares e amigos com vidas ceifadas.

Ele fez um governo de extrema direita, marcado, ainda, por ideias e ações fascistas com utilização de *fakes news* e teorias de conspiração para disseminar medo e ódio. Inclusive, essa estratégia foi determinante para que ele ganhasse a eleição em 2018 contra o candidato Fernando Hadad do PT, apoiado pelo ex-presidente Lula (no momento estava impossibilitado de concorrer, pois encontrava-se preso por crime de corrupção).

Na especificidade do fenômeno educacional, inicia seu governo, com a defesa de propostas registradas no tribunal eleitoral, com afirmações do tipo: [...] expurgando a ideologia de Paulo Freire, impedindo a aprovação automática e a própria questão de disciplina dentro das escolas. [...] “Um dos maiores males atuais é a forte doutrinação. [...]Acrescido, ainda, da seguinte promessa: [...] “Teremos em dois anos um colégio militar em todas as capitais de Estado” [...]. (PROPOSTA DE PLANO DE GOVERNO DE BOLSONARO, 2018, p.46).

Os apoiadores, também defendiam e divulgavam discursos relacionados a: censurar a discussão sobre gênero nas salas de aula; estabelecer um filtro ideológico para a concessão de bolsas de estudos para pós-graduação e doutorado no exterior; destinar às famílias responsabilidade pela educação formal.

Pesquisadores da área educacional, movimento de educadores e das associações sinalizavam, desde então, o rebaixamento intelectual teórico, a desintelectualização que caracteriza a equipe do governo. O MEC passou por instabilidades na condução dos

trabalhos devido a mudanças de ministros de educação, conforme informações a seguir que foram divulgados por diversos meios de comunicação em todo o país.

O primeiro-ministro Ricardo Vélez Rodríguez ficou apenas quatro meses no cargo de janeiro a abril de 2019. Vélez pediu revisões em livros didáticos sobre a Ditadura Militar no Brasil, em que propunha trocar a forma como o período é ensinado nas escolas. O ex-ministro foi exonerado após enfrentar "disputa interna" dentro do próprio MEC, devido a desentendimentos entre militares e seguidores do escritor bolsonarista Olavo de Carvalho que era visto como uma espécie de 'guru' da família do presidente.

Assim que Bolsonaro anunciou a demissão de Vélez, comunicou que o posto seria ocupado pelo economista Abraham Weintraub (abril de 2019 -junho de 2020) , que participou da equipe que fez a transição do governo do ex-presidente Michel Temer para o governo atual. A gestão de Weintraub foi marcada por problemas como a falha na correção e atribuição de notas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) , além do conflito com diversos setores acadêmicos. Porém, a permanência do economista no cargo ficou realmente instável após ele ter virado alvo de um inquérito do Supremo Tribunal Federal (STF) que investiga fake news e ataques contra a Corte , já que, em uma reunião com o chefe do Executivo, o ex-ministro ofendeu e defendeu a prisão dos ministros do Supremo .

A pressão para a queda de Weintraub aumentou ainda mais quando ele participou de uma manifestação pedindo o fechamento do Congresso e do STF.

Em seguida, Bolsonaro afirmou que o então ministro não foi "prudente" ao ir ao ato e que esse era um problema que ele estava tentando "solucionar". Com a saída de Weintraub, Antônio Paulo Vogel de Medeiros assumiu o posto interinamente . Antes de chefiar o ministério, Vogel ocupava o cargo de secretário-executivo, considerado o "número dois" de Weintraub.

Carlos Alberto Decotelli chegou a ser anunciado , mas não tomou posse. O nome do também economista foi publicado no Diário Oficial , mas, cinco dias depois, ele se reuniu com o presidente Bolsonaro e entregou uma carta de demissão. Mesmo sem ter assumido a pasta, Decotelli acumulou polêmicas em sua curta passagem pelo MEC, principalmente por diversas incoerências em seu currículo profissional. As Universidades de Rosário (Argentina) e Wuppertal (Alemanha) negaram que o ex-

ministro tivesse concluído, respectivamente, os programas de doutorado e pós-doutorado nas instituições .

O ponto final foi quando a Fundação Getúlio Vargas (FGV) também apontou inconsistências de Decotelli , afirmando que ele nunca foi pesquisador ou professor das escolas da instituição, como ele dizia em entrevistas e como constava no currículo dele. Após Decotelli, Milton Ribeiro (junho de 2020 a março de 2022) foi o nome anunciado por Bolsonaro para assumir o cargo e também o que ficou mais tempo frente à pasta da Educação durante este governo.

Pouco tempo após ser empossado, a primeira polêmica de Ribeiro foi quando relacionou a homossexualidade a "famílias desajustadas" , o que fez com que a Procuradoria Geral da República (PGR) o denunciasse ao STF pelo crime de homofobia . Ele também foi bastante criticado ao falar que "há crianças com deficiência que é impossível a convivência" , precisando ir ao Senado dar explicações .

Além de ter a gestão marcada pelo maior número de abstenções do Enem e atraso na realização das provas , durante o comando de Ribeiro, houve a debandada de funcionários do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) . Duas semanas antes da aplicação do Enem, servidores do Inep pediram demissão na pior crise institucional envolvendo o instituto, justificando a decisão por falta de gestão, assédio moral e ingerência do ministério na autarquia.

O Tribunal de Contas da União (TCU) abriu uma investigação para apurar irregularidades na organização da prova e no INEP . Ribeiro deixou o cargo dez dias após a denúncia envolvendo dois pastores que atuavam como lobistas e pediam propina a prefeitos para destravar recursos da Educação. Um inquérito foi aberto pela Polícia Federal para apurar o caso após um pedido da PGR , que viu indícios dos crimes de corrupção passiva, tráfico de influência, prevaricação e advocacia administrativa.

Sendo assim, muitas foram as lutas dos educadores em todo o país em defesa dos direitos e conquistas garantidas através das lutas desde a promulgação da constituição de 1988 contra uma educação, cujas bases ideológicas estavam centradas em ideias ultraconservadoras e antidemocráticas, negando uma educação inclusiva e baseada em um pensamento crítico sobre as coisas.

A sociedade brasileira conviveu, portanto, ao longo de seu governo, com a imposição de valores de uma cultura meritocrática, militarista e disciplinadora, impregnada de preconceitos de diversas ordens.

4.6.1 A Resolução de 2019 e o currículo para a formação inicial

Dando prosseguimento à forma autoritária de conduzir ações, o governo Bolsonaro, no fim do ano de 2019, revogou a Resolução CNE/CP nº 2/2015, aprovou a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 que 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), com fundamento no Parecer CNE/CP nº 22/2019, aprovado em 7 de novembro do mesmo ano. É importante destacar que não houve uma avaliação da implantação da Resolução n. 02/2015, desconsiderando todo o processo de discussão coletiva na reformulação dos projetos institucionais das IES. Não foi assegurada, também, a participação nas discussões das entidades acadêmico-científicas nacionais.

A Resolução CNE/CP nº 2/2019 possui trinta artigos, organizados em nove capítulos, e um anexo que apresenta a proposta da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC- FORMAÇÃO).

A nova Diretriz faz referência à BNCC e relaciona a aprendizagens dos conteúdos à aquisição de competências e habilidades, sinalizando uma concepção pragmatista na formação de professores, com ênfase no saber fazer em detrimento dos processos analíticos do contexto e da realidade educacional. É sabido, inclusive, que existem tentativas, desde década de 90, de elaborar currículos para a formação docente, a partir de competências.

Os modelos curriculares por competência acabam por reforçar o esvaziamento dos conteúdos escolares, compostos por conhecimentos produzidos pela humanidade, na medida em que há uma seleção de conteúdos que consideram mais importantes para formar um profissional, a partir da lógica mercadológica. A intenção é formar para atender ao mercado de trabalho e, conseqüentemente, a formação teórica fica no segundo plano já que as competências profissionais, ou seja, a prática do saber fazer ganha relevância.

Sendo assim, a formação inicial de professores passa a ter sua organização a partir de três dimensões quais sejam: I - conhecimento profissional; II - prática profissional; e III - engajamento profissional. Cada uma destas dimensões, estão estruturadas a partir de competências específicas e, para cada uma das competências

específicas, são listadas habilidades (BRASIL, 2019, p. 2). Algumas ações que expressam competências para cada uma destas dimensões são elencadas nos parágrafos 1º, 2º e 3º do Art. 4º, destaco as seguintes ações:

dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los; demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem; reconhecer os contextos de vida dos estudantes; conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais; planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens; criar e saber gerir os ambientes de aprendizagem; avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino; conduzir as práticas pedagógica dos objetos do conhecimento, as competências e as habilidades; comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional; engajar-se, profissionalmente ,com as famílias e com a comunidade, visando melhorar o ambiente escolar (BRASIL, 2019, p. 02)

Ainda, a nova resolução estabelece 3200 horas para os cursos de licenciatura, sendo que o cômputo de horas precisa estar organizado em três grupos. O Grupo I, com 800 horas, que precisam ser efetivadas desde início no 1º ano do curso, devem ser trabalhados aspectos referentes à base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais. O Grupo II com 1.600 horas que devem ser cumpridas a partir do segundo ano do curso até o quarto ano, destinado a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos. E, por fim, o Grupo III com 800 horas que devem ser desenvolvidas desde o primeiro ano do curso e que configuram a prática pedagógica no currículo.

Este quantitativo de horas práticas deve ser distribuído em 400 horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho na escola e 400 horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o início.

No que diz respeito a formação continuada, a Resolução de 2019 eliminou as diretrizes a formação continuada e a valorização dos profissionais do magistério, desconsiderando a amplitude de uma política nacional de formação de educadores.

Os pesquisadores e as entidades denunciam, portanto, o caráter prescritivo, com esvaziamento dos currículos dos cursos de formação de professores, o que compromete a formação sólida com conhecimentos da Didática, da Política, da Filosofia, dentre outras áreas.

O documento rompeu com a concepção e os princípios de base comum nacional para a educação básica e para a formação de professores edificada pelo movimento dos educadores, desde os anos 1980, e materializada na Resolução CNE/CP nº 02/2015 que previa a indicação de uma base pautada pela concepção de educação como processo emancipatório, de práxis como expressão da articulação entre teoria e prática, valorizando os processos reflexivos e de criação no exercício docente.

Sendo assim, a partir desse contexto de conflitos que envolvem o papel e a atuação do professor, Ball (2001, p. 7) analisa que:

Novos papéis e subjectividades são criados conforme os professores são ‘re-trabalhados’ como produtores/proporcionadores, empreendedores educacionais e gestores e são sujeitos a avaliações/apreciações regulares, a revisões e comparações do seu desempenho. Novas formas de disciplina são colocadas pela competição, eficiência e produtividade.

A BNC- Formação, portanto, colabora para enquadrar os professores na condição de meros executores eficientes de currículos e pacotes instrucionais, previamente estabelecidos, sendo, posteriormente, avaliados e cobrados. Poucas são as ações da base voltadas para o exercício reflexivo e criativo, junto aos processos educativos, comprometendo, assim, a formação de um professor com capacidades críticas.

Contudo, em 6 de julho de 2022, o Conselho Nacional de Educação (CNE) divulgou Nota de Esclarecimento²⁹, informando que Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 perde seu objeto, por conta das questões apresentadas em encontros, debates e seminários, por Instituições de Educação Superior (IES), públicas e privadas, para alterar e/ou aperfeiçoar artigos da Resolução a fim de garantir a consulta e o debate ampliado sobre os rumos da formação inicial no país.

Tal iniciativa se constitui como fruto da mobilização de educadores, pesquisadores em todo país diante dos retrocessos explícitos no texto da Resolução de 2019. Inclusive, no momento de finalização dessa tese há um movimento nacional formado por entidades, associações de ensino e outros interessados para solicitar a revogação da Resolução 02/2019 e retomada da implementação da Resolução de 02/2015.

²⁹ http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=241091-comunicado-relativo-a-resolucao-cne-cp-n-2-2019&category_slug=setembro-2022-pdf&Itemid=30192

O conjunto de Leis, Decretos, Resoluções e planos implementados fazem parte do arcabouço ídeo-político, econômico e jurídico que regulamentam o campo da formação dos professores e são frequentemente contraditórios, por isso fiz a análise considerando o tempo e contexto que foram produzidos.

Saviani (2008) sinaliza que um dos fatores que limita a continuidade é a sequência interminável de reformas que são geradas por cada representante político com suas ideologias. Oliveira (2011) provoca no sentido de afirmar que são políticas públicas apenas de Governo e não de Estado. Necessário se faz garantir a continuidade das políticas e programas que coadunam com os princípios educativos postos na Constituição de 1988 e defendidos pelo movimento de educadores através das entidades científicas.

Fica evidente, portanto, uma disputa entre os projetos de formação inicial de professores que possuem concepções bastante distintas. Esses projetos apontam o que se pretende em relação ao tipo de conhecimento, educação e ensino para a formação inicial de professores no Brasil.

Nessa direção, quais os conhecimentos que os licenciandos, no âmbito da formação inicial, devem aprender? A possível resposta para essa indagação deve ser acompanhada pela continuação do debate sobre as contribuições da formação no espaço da universidade e nos espaços do futuro exercício profissional, que é a escola da Educação Básica.

Questiono, no entanto, quais seriam os efeitos de ressaltar o papel da escola no processo de formação inicial dos licenciandos? No bojo desse debate é que se inserem os programas de iniciação à docência.

5 O MOVIMENTO DOS PROGRAMAS PIBID e PRP

Nesta seção apresento as informações produzidas a partir das análises dos seguintes documentos que indicam os princípios, fundamentos e objetivos dos programas PIBID e PRP: Portaria normativa CAPES nº 122, de 16 de setembro de 2009; Edital/CAPES nº 23/2022; Portaria nº 83, de 27 de abril de 2022; Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018; Portaria nº 82, de 26 de abril de 2022; Edital CAPES 24/2022

A análise de tais documentos, através das categorias do MHD (totalidade, contradição, mediação, historicidade), enfatizando a historicidade e totalidade, foi possível produzir informações que evidenciassem aspectos políticos e ideológicos dos programas, demarcando a historicidade do PIBID e PRP, estabelecendo mediações com o contexto social e político do país a partir do ano de 2007 até 2022 e as consequentes implicações ideológicas na execução desses programas.

Análises realizadas em outros editais, portarias e normativas que versam sobre o PIBID e PRP foram importantes para construir uma linha histórica desde a criação e desenvolvimento dos programas, até os dias atuais.

Esta seção é composta por subseções, cujos conteúdos serão apresentados a seguir: o contexto de criação e expansão do PIBID; o contexto de enfraquecimento do PIBID; a concepção de Residência Pedagógica (RP) na formação de professores; a concepção de Residência Pedagógica (RP) na formação de professores; experiências de Residência Pedagógica na formação inicial e continuada de professores; a Residência Pedagógica na iniciação à docência: as orientações do MEC e os debates; o PIBID e o PRP na UESC; O PIBID na UESC; o PRP na UESC.

5.1 O CONTEXTO DE CRIAÇÃO E EXPANSÃO DO PIBID

O programa foi lançado, em sua primeira versão, em dezembro de 2007, através da Portaria Normativa nº 38 e Chamada Pública MEC/CAPES/FNDE nº 01/2007. Para participar do PIBID, as IES deveriam apresentar projetos de iniciação à docência, de acordo com os editais de seleção publicados.

Nessa primeira versão, o edital visava atrair jovens para cursar licenciatura, atendendo às demandas de formação de licenciandos nas áreas de Ciências Exatas e Naturais, devido a uma baixa procura pelos cursos de licenciatura, principalmente nas

áreas de Química, Física, Matemática e Biologia, de acordo com o Censo escolar INEP/MEC do mesmo ano. Por isso, o primeiro edital priorizou projetos de iniciação à docência nas áreas de Física, Química, Matemática, Biologia e Ciências e, de forma complementar, em Letras (Língua Portuguesa), Educação Musical e Artística.

O PIBID é desenvolvido por meio da concessão de bolsas de iniciação à docência para licenciandos, licenciandas, bolsas de coordenação para docentes coordenadores (Instituições de Ensino Superior) e bolsas de supervisão para docentes supervisores (Escola Básica) para os participantes aprovados no processo seletivo, organizado de acordo com o edital de cada instituição.

Contudo, o PIBID não se constitui como uma ação formativa garantida à totalidade de estudantes, já que as quantidades de bolsas são limitadas, ou seja, não são oferecidas bolsas suficientes. Existe, nesse caso, uma contradição no que diz respeito a concepção de inclusão que caracteriza os governos que possuem uma concepção mais inclusiva em suas ações, pois desenvolveu um processo seletivo com critérios afastados dessa perspectiva que potencializa a concorrência defendida pela concepção mais liberal.

Gatti et al. (2014), acredita que esse limite no número de vagas vem gerando a criação de “grupo de elite” entre licenciandos e licenciandas ou no interior dos cursos. No caso de participantes bolsistas, não raro há a situação de estudantes que, devido às condições econômicas e financeiras, necessitam trabalhar e a bolsa funciona como um incentivo à dedicação maior ao curso e dá a essas pessoas a oportunidade de participar ativamente do programa que visa a sua inserção e aproximação com a educação básica. No entanto, nem sempre é assim que acontece. Diante do número insuficiente de bolsas, a orientação é que as IES incentivem a inclusão de participantes sem bolsa (Coordenador Institucional, Coordenador de área e estudantes), os chamados voluntários.

A partir de 2009, ano que marcou o início das atividades do programa, o MEC publicou editais em todas as áreas do conhecimento e ampliou-o para instituições estaduais (Edital nº02/2009), bem como reajustou os valores das bolsas. A partir daí inicia-se um movimento dos sujeitos que participavam do programa para instituí-lo como política pública para a formação docente.

Nessa direção, no ano de 2010, foi promulgado o Decreto n. 7.219 de 24/07/2010 que dispõe sobre o PIBID e a Portaria n. 260 de 30/12/2010 que aprova as normas do programa, reafirmando o incentivo à formação de docentes e a contribuição para a

valorização do magistério aprovando, inclusive, projetos voltados para os indígenas e a população do campo, bem como ampliação para IES públicas municipais e às instituições comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos. Assim, o Decreto n.º 7.219/2010 estabelece os seguintes objetivos para o PIBID:

I - incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; II - contribuir para a valorização do magistério; III - elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; IV - inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem; V - incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-os protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e VI - contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura (BRASIL, 2010, s/p).

Além dos objetivos supracitados que pretendem contribuir no processo formativo dos licenciandos, Gimenes (2021, p. 2) afirma que o PIBID possibilita aos seus participantes “o cruzamento de meios que historicamente estão isolados na formação inicial de professores, como a emergência de espaços de interlocuções coletivas entre escola e universidade, a produção de práticas interinstitucionais e financiamento que favorece a construção desses espaços”

No mesmo ano, foi publicada a Portaria n.º 260/2010, com as normas do PIBID, para orientar as IES que pretendiam submeter seus Projetos Institucionais e seus respectivos subprojetos. O documento em pauta apresentava as normas gerais do programa, e, de modo especial, estabelecia as diretrizes e procedimentos técnicos para a submissão de propostas pelas IES.

Além disso, foi implementado o PIBID Diversidade, com o objetivo de aperfeiçoamento da formação inicial de professores para alunos matriculados em cursos de licenciatura para educação do campo e licenciatura para a educação indígena, no âmbito dos programas Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO) e o Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (PROLIND), respectivamente, para que desenvolvessem atividades didático-pedagógicas em escolas de educação básica do campo e indígenas (incluídas as escolas quilombolas, extrativistas e ribeirinhas). Porém, o edital do ano de

2011 delega a cada instituição participante a decisão de avaliar a necessidade educacional e social do local e/ou região a fim de definir áreas prioritárias e os níveis a serem atendidos.

Em 2012, aconteceu a ampliação do programa para as IES filantrópicas e/ou confessionais (Edital nº 11/2012, CAPES). Rodríguez et al. (2017) analisa essa associação do PIBID, a partir de 2010, ao setor privado ainda que, inicialmente, nos primeiros editais o programa apresentasse intenções de fortalecimento do setor público.

Também, no ano de 2013, foi aprovado o regulamento do PIBID através da portaria n. 96, de 18 de julho de 2013, a fim de atualizar as normas do programa. O art. 6º sinaliza as dimensões da iniciação à docência que o projeto institucional deve abranger:

I - estudo do contexto educacional envolvendo ações nos diferentes espaços escolares, como salas de aula, laboratórios, bibliotecas, espaços recreativos e desportivos, ateliers, secretarias; II - desenvolvimento de ações que valorizem o trabalho coletivo, interdisciplinar e com intencionalidade pedagógica clara para o processo de ensino-aprendizagem; III - planejamento e execução de atividades nos espaços formativos (escolas de educação básica e IES a eles agregando outros ambientes culturais, científicos e tecnológicos, físicos e virtuais que ampliem as oportunidades de construção de conhecimento), desenvolvidas em níveis crescentes de complexidade em direção à autonomia do aluno em formação; IV - participação nas atividades de planejamento do projeto pedagógico da escola, bem como participação nas reuniões pedagógicas; V - análise do processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos ligados ao subprojeto e também das diretrizes e currículos educacionais da educação básica; VI - leitura e discussão de referenciais teóricos contemporâneos educacionais para o estudo de casos didático-pedagógicos; VII - cotejamento da análise de casos didático-pedagógicos com a prática e a experiência dos professores das escolas de educação básica, em articulação com seus saberes sobre a escola e sobre a mediação didática dos conteúdos; VIII - desenvolvimento, testagem, execução e avaliação de estratégias didático-pedagógicas e instrumentos educacionais, incluindo o uso de tecnologias educacionais e diferentes recursos didáticos; IX - elaboração de ações no espaço escolar a partir do diálogo e da articulação dos membros do programa, e destes com a comunidade. X - sistematização e registro das atividades em portfólio ou instrumento equivalente de acompanhamento; XI - desenvolvimento de ações que estimulem a inovação, a ética profissional, a criatividade, a inventividade e a interação dos pares. (BRASIL, 2013, s/p)

Tais dimensões compõem uma amplitude de ações em que os bolsistas estarão envolvidos durante a permanência no programa. Para tanto, o regulamento informa que bolsistas tenham disponibilidade de 32 (trinta e duas) horas mensais para dedicação às

atividades do projeto, o que corresponde a 8 horas semanais, sem prejuízo de seus compromissos regulares como discente.

No que diz respeito aos requisitos para atuar como coordenador de área do PIBID, a portaria n.96, de 18 de julho de 2013, no Art. 33, informa:

I - possuir título de mestre ou doutor; II - pertencer ao quadro permanente da IES e, quando se tratar de instituição privada, ser contratado em regime integral ou, se parcial, com carga horária de, no mínimo, 20 (vinte) horas semanais e, de preferência, não ser contratado em regime horista; III - ser docente e estar em efetivo exercício das atividades do magistério no ensino superior; IV - possuir experiência mínima de 3 (três) anos como docente do ensino superior; V - ministrar disciplina em curso de licenciatura da IES; VI - possuir experiência na formação de professores ou na execução de projetos de ensino, comprovada por pelo menos dois dos seguintes critérios: a) orientação de estágio em curso de licenciatura; b) curso de formação inicial e/ou continuada ministrado para professores da educação básica; c) coordenação de programas ou projetos de formação para o magistério na educação básica; d) experiência como docente ou na gestão pedagógica da educação básica; e) produção na área. VII - possuir competência técnica compatível com a função de coordenador de projeto, bem como disponibilidade para dedicação ao programa; VIII - não ocupar o cargo de reitor, vice-reitor, presidente, vice-presidente, pró-reitor ou qualquer outro cargo equivalente na IES. (BRASIL, 2013, s/p).

Podemos perceber que esses requisitos básicos são, em sua maioria, requisitos práticos de sua trajetória profissional como estabelecido pelos itens III, IV, V, VI e VII. A produção acadêmica científica na área de formação de professores é o último critério do item VII

Quanto aos requisitos para o professor da escola de educação básica (supervisor do PIBID) a portaria CAPES n. 96, de 18 de julho de 2013, sinaliza:

Art. 35. I - possuir licenciatura, preferencialmente, na área do subprojeto; II - possuir experiência mínima de 2 (dois) anos no magistério na educação básica; III - ser professor na escola participante do projeto Pibid e ministrar disciplina ou atuar na área do subprojeto; IV - ser selecionado pelo Pibid da IES. (BRASIL, 2013)

Os requisitos para o supervisor do PIBID, enquanto representante da escola de educação básica, provocam algumas reflexões que envolvem o tipo de formação que foi submetido o supervisor e seus impactos na formação teórico e prática dos bolsistas.

O ano de 2013 constituiu-se um marco para o PIBID devido a inclusão do programa na LDBEN nº 9.394/96, cuja alteração foi proposta pela Lei nº 12.796 (2013) que, no artigo 62, incentiva a formação de profissionais do magistério no sentido de atuar

na educação básica pública, assegurando bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior, através de programas institucionais.

Tais iniciativas corroboraram para que os envolvidos no programa iniciassem tentativas de instituí-lo como política pública para formação docente, incentivando a formação de docentes em nível superior para atuarem na educação básica, tanto na iniciação à docência, para estudantes de graduação em licenciaturas, quanto para professores em efetivo exercício da função, para o seu processo de formação continuada (BRASIL, 2013).

Logo, o PIBID vem se constituindo, de acordo com os envolvidos, como um programa de formação que insere os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de conhecer o contexto escolar e participar de experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes. Essa inserção contribui na apropriação e reflexão de instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente.

Essas escolas onde os licenciandos são inseridos são denominadas escolas parceiras. A escolha dessas escolas está relacionada ao seu desempenho no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e nas experiências exitosas a fim de que os licenciandos apreendam as diferentes realidades e necessidades da educação básica. Sendo assim, os subprojetos que são desenvolvidos nas escolas com índices abaixo da média nacional visam contribuir na elevação desses índices, entendido como melhoria da qualidade da educação, de acordo com as concepções que envolvem o IDEB.

É fundamental refletir sobre possibilidades de melhoria da qualidade da educação básica que vão além da atuação dos licenciandos nas escolas em programas de iniciação à docência. Alguns pesquisadores sinalizam que, dentro dessa perspectiva, usar os estudantes em formação para atingir objetivos de melhoria de índices e de qualidade na educação, constitui-se um equívoco na concepção de programas de iniciação à docência.

Identifico, portanto, nesse período inicial de 2007 a 2013 que o PIBID foi marcado por encaminhamentos e ações que oportunizaram a sua criação e, conseqüentemente, a expansão do programa. Percebe-se um movimento de construção da proposta através da complementação de documentos (editais, portarias) sem substituir um documento pelo outro, reafirmando um projeto de formação docente que coaduna com os ideais mais inovadores.

5. 2 O CONTEXTO DE ENFRAQUECIMENTO DO PIBID

Por volta de 2014, o mundo foi atingido por uma crise político-econômica mundial que repercutiu também no Brasil. Esse ano foi o último do primeiro mandato da presidenta Dilma Rousseff (2011-2014; 2015-2016) no qual algumas reformas foram estabelecidas e a educação sofreu consequências mediante a diminuição do financiamento público, impactando o programa.

Ainda em 2014, institui-se o PNE (2014-2024), com destaque para a meta 15, 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”. Nesse mesmo ano, foi lançado, pela Fundação Carlos Chagas, um estudo elaborado por Bernadete Gatti, Marli André, Nelson Gimenes e Laurizete Ferragut denominado “Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)” através de uma pesquisa com os participantes do programa, cujos dados evidenciam o papel formativo do PIBID, valorizando e qualificando às licenciaturas ao mesmo tempo que contribui na formação inicial dos licenciandos e na formação continuada dos professores da educação básica (GATTI et al., 2014).

Gatti (2014, p. 111) afirma que o PIBID é “uma das melhores iniciativas em política coadjuvante à formação inicial de professores para a educação básica” com contribuições para os cursos de licenciatura, aos acadêmicos bolsistas, professores, supervisores da escola, professores da IES, para as escolas e seus estudantes, na relação entre a escola pública e a IES.

Contudo, o significativo crescimento no financiamento de bolsas (2007-2013) do PIBID estava ameaçado, por conta da crise. Inclusive, no período de 2014-2018, apenas dois documentos foram elaborados e, diferente dos anteriores, eles são substitutivos e direcionavam-se para alterações na sua estrutura. Nota-se uma mudança de ação do governo PT, cujas ações e prospecções se baseavam na implementação de políticas sociais focalizadas, devido ao aumento da crise econômica.

A crise econômica e política iniciada em 2014 estende-se ao ano de 2015 e aos anos subsequentes, provocando cortes na verba destinada à educação e ocasionando contingenciamento de recursos e, conseqüentemente, restrições crescentes ao financiamento do PIBID. Além disso, a concepção e execução do programa começaram

a ficar comprometidas por conta nas mudanças de ministros da educação e de presidentes da CAPES. Tudo isso, impulsionou a criação do FORPIBID (Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) que liderou o movimento em todo o país do “Fica PIBID”. Porém, as resistências contra o corte de verbas não foram suficientes para impedir a redução do financiamento público para concessão de bolsas, a partir de 2015.

O ano de 2016 foi um ano de profunda crise política, econômica e social no país. Temer assume a presidência e reforça a perspectiva liberal que contribui para redução de financiamento para educação e, conseqüentemente, redução na concessão de bolsas. Ainda nesse mesmo ano, foi revogada a Portaria CAPES nº 96 de 18/7/2013, em 15 de junho de 2016, através da Portaria CAPES nº 46/2016, cuja finalidade consistia em mudar a natureza das atividades dos licenciandos na escola com a intenção de redirecionar o foco do programa para instituições escolares com as menores notas em avaliações como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Em 2017, havia comentários sobre o risco de acabar com o PIBID, ampliando a mobilização nas universidades de todo o país. No mesmo ano, buscou-se e conseguiu-se através da organização interna dos bolsistas, juntamente com o FORPID, a prorrogação do último edital de 2013, em vigência, mesmo com o processo de diminuição na verba de custeio e nas bolsas do programa.

Contudo, em março de 2018 a CAPES lançou novo edital (nº 7/2018) que apresenta uma nova configuração ao PIBID, indicando que a iniciação à docência visa proporcionar aos estudantes, na primeira metade do curso de licenciatura, uma aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas e com o contexto em que elas se inserem (BRASIL, 2018).

A partir do Edital nº 07/2018, as escolas da Educação Básica são escolhidas pelas redes de ensino, anteriormente essa escolha era feita pelas IEs. Quanto aos projetos institucionais, as IEs podem contemplar diversos núcleos de iniciação à docência compostos de 24 a 30 discentes, 3 professores da escola e 1 professor da instituição de educação superior. Os núcleos são agrupados por subprojetos definidos segundo o componente curricular da educação básica para os quais são formados os discentes.

No que diz respeito ao financiamento do programa, o edital de 2018, ao contrário de todas os editais anteriores, não prevê verba para manutenção e custeio dos subprojetos (compra de material didático, pedagógico, livros, participação em congressos etc.)

restringindo o aspecto financeiro às bolsas ainda que na versão atual do programa seja possível atuar nele como voluntário.

O edital PIBID de 2020 sinaliza que a iniciação à docência deve acontecer na primeira metade do curso, pois é uma forma de “estimular, desde o início de sua formação, a observação e a reflexão sobre a prática profissional no cotidiano das escolas públicas de educação básica”, em companhia de um professor da instituição que eles estão se graduando e o professor (supervisor) da educação básica, todos participantes do programa (BRASIL, 2020)

Acerca dessa nova delimitação do programa, é fundamental considerar o que as pesquisas demonstram no que diz respeito a grande parte dos estudantes que optam pelos cursos de licenciatura pertencerem a uma classe econômica e social menos favorecida, em que, por muitas vezes, necessitam realizar o curso concomitantemente com o trabalho e outras obrigações. Assim, é possível compreender que muitos dos acadêmicos estarão fadados a não participarem mais do Programa, caso não possuam a oportunidade de participar nos primeiros anos do curso. Se a disponibilidade de participação venha a ocorrer nos últimos períodos da graduação, o acadêmico não mais terá essa oportunidade, haja vista a limitação proposta.

Observa-se que, mudanças como as que ocorreram no PIBID aconteceram de forma gradativa, por meio de ameaças, cortes e alterações sutis, até a chegada da nova formulação, a qual modificou-o substancialmente, processo que vem deixando dúvidas sobre seu futuro e incertezas acerca de seu fortalecimento.

5.3 A CONCEPÇÃO DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O que é RP? À princípio, falar de RP remete à ideia de Residência Médica, ou seja, uma modalidade de ensino de pós-graduação destinada aos médicos e que, sob a forma de cursos de especialização, é caracterizada por treinamento em serviço. E, realmente, o primeiro registro de RP, no Brasil, foi inspirado na Residência Médica em um projeto apresentado pelo Senador Marco Maciel, do Partido Democratas (DEM) em 2007, mas não foi aprovado. Contudo, em 2014 a Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado aprovou o Projeto do Senador Ricardo Ferraço do Partido da Social-Democracia Brasileira (PSDB) de oferecer a RP como etapa ulterior de formação inicial.

O Projeto de Lei do Senado (PLS) 227, apresentado pelo Senador Marco Maciel, propôs o acréscimo de dispositivos à Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para instituir a Residência Educacional a professores da educação básica. O texto do PLS nº. 227/2007 propunha-se instituir a RP como obrigatoriedade aos professores habilitados para a docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, considerando-a como “etapa ulterior de formação, com o mínimo de oitocentas horas de duração, e bolsa de estudo, na forma da lei” (BRASIL, Art. 65, 2007).

O PLS chegou a ser discutido em audiência pública, em 2009, no âmbito da Comissão de Educação, Cultura e Esporte (CE), mas não foi votado, sendo arquivado em 2011. Em 2012, o senador Blairo Maggi, Partido da República (PR) /Mato Grosso (MG), apresenta ao Senado Federal, adaptando o texto original, o PLS 284/12, propondo o resgate do projeto anterior, porém, com adaptações: substituição do termo Residência Educacional, utilizado no PLS nº 227, de 2007, por Residência Pedagógica e a alteração da Lei nº 9.394/ 19966 (LDBEN) no que tange a carga horária de duração do programa. Sendo assim, o texto final da Lei acresce ao artigo 65 da LDBEN no parágrafo único:

Aos professores habilitados para a docência na educação básica será oferecida a *residência pedagógica*, etapa ulterior de formação inicial, com o mínimo de 1.600 (mil e seiscentas) horas de duração, e bolsa de estudo, na forma da lei (BRASIL, 2012, grifo nosso).

Inclusive, essa alteração está de acordo com as reivindicações de especialistas e dos representantes de várias entidades educacionais. Esse cálculo de 1600 horas refere-se ao que o Ministério da Educação defende para atender um modelo que una atividades nas escolas de educação básica e atividades de estudo, planejamento nas instituições

formadoras: “a residência demanda jornada integral de 8 horas diárias, das quais pelo menos 4 horas para as atividades de magistério e mais 4 horas para estudos. Assim, considerando-se os 200 dias letivos que a LDBEN exige para a educação básica, uma vez feita no curso de um ano, a residência demandará, no mínimo, 1.600 horas” (BRASIL, 2014b, p. 4).

Em 08 de maio de 2014, a Comissão de Educação, Cultura e Esporte aprovou o PLS 6/2014 do senador Ricardo Ferraço - PSDB/Espírito Santo (ES) que propunha a alteração na LDBEN, substituindo o termo RP por Residência Docente e a divisão das 1.600 horas em dois períodos com duração mínima de 800 horas. Assim sendo, a Comissão de Educação do Senado propôs a alteração da redação do parágrafo único do art. 65 da LDBEN/96, através da Emenda nº 1, de 13 de maio de 2014, na seguinte conformidade:

Parágrafo único. Aos professores habilitados para a docência na educação básica será oferecida a *residência pedagógica*, etapa ulterior de formação inicial, com o mínimo de mil e seiscentas horas de duração, e bolsa de estudo, na forma da lei (PLS 6/2014).

Percebe-se que nas propostas apresentadas em 2007, 2012 e 2014 a RP se estabeleceria como uma fase posterior à formação inicial do profissional habilitado para atuar na docência da educação básica, ou seja, como formação continuada.

Apesar de o Projeto de Lei proposto pelo Senado Federal não ter sido implantado, desde a década de 2000, no Brasil, há experiências de RP que perpassam pela formação inicial, formação continuada (relacionada aos processos de formação dos professores iniciantes e ingressantes nos sistemas de ensino) e iniciação à docência nos moldes do PIBID desenvolvidas em Universidades Brasileiras.

Considero, portanto, um campo aberto para estudos e pesquisas o debate sobre a RP no Brasil, devido à falta de clareza a respeito do Projeto de Lei aprovado em 2007 com fragilidades que vão desde a nomenclatura, naquilo que representa cada conceito (Residência Pedagógica, Residência Docente, Residência Educacional) até as finalidades diversas das experiências brasileiras, relacionadas à formação inicial, continuada e iniciação à docência.

Outra questão é o Estado acreditar que a RP poderia ser apontada como solução para a formação de professores e para os problemas da Educação Básica no Brasil. Necessário se faz, identificar a posição atual das entidades, dos estudantes, dos

professores, a fim de ampliar o estudo das representações ideológicas e teóricas sobre a RP.

Inclusive, no início da pesquisa, realizei uma aproximação inicial com a RP e identifiquei, através do google acadêmico, que, no período de 2010 até 2017, a preocupação com reflexões sobre a formação de professores envolvendo algum tipo de formação prática que tenha sido inspirada por alguma ideia de RP relacionando-a com: a tramitação do Projeto de Lei (SOBREIRA, 2010); a formação inicial para professores da Educação Básica (MORETTI, 2011; POLADIAN, 2014; CAMPOS, 2014); a formação continuada (FONTOURA, 2017; COSTA, 2015; FONTOURA, 2011a; 2011b; BRAGANÇA, 2011a; FERNANDES et. al., 2011; RICCI et. al., 2013, 2015; LIMA, 2016).

Considereei importante citar as pesquisas supracitadas a fim de ampliar o entendimento do processo histórico da RP no Brasil. Sendo assim, decidi não informar o título das teses, das dissertações e dos artigos, bem como os objetivos e resultados, porque acredito que elencar as experiências de RP, encontrados nas produções acadêmicas, é mais relevante na medida em que há fragilidades acerca da RP no Brasil que vão desde a nomenclatura, naquilo que representa cada conceito (Residência Pedagógica, Residência Docente, Residência Educacional) até as finalidades diversas das experiências brasileiras, relacionadas à formação inicial, continuada e iniciação à docência.

5.3.1 Experiências de Residência Pedagógica na formação inicial e continuada de professores

A primeira experiência de RP na formação inicial de professores é o Programa de Residência Pedagógica, implementado desde 2009, no curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) que articula a formação inicial à formação continuada de professores que atuam nas escolas públicas da cidade de Guarulhos que assinam acordos de Cooperação Técnica com a UNIFESP.

Brzezinski (2016) denuncia que essas instituições que oferecem a residência pedagógica em forma de estágio supervisionado curricular na graduação estão em contradição ao preceito legal da Lei no 13.005 - PNE (BRASIL, 2014). A autora ainda indica que são casos que requerem maiores investigações pelo MEC, inclusive

“verificação in loco de avaliadores oficiais regulamentados pelo Sistema Nacional de Avaliação de Instituições de Ensino Superior (SINAES) e ações dos Conselhos Nacional e Estaduais” (BRZEZINSKI, 2016 p. 28). Indica, portanto, que esse debate precisa ser travado no âmbito da Comissão de Educação da Câmara dos Deputados e em Plenário, no Conselho Nacional de Educação (CNE), entre outras instâncias, porque há um grande equívoco nessa coibição, que colide com o PNE 2014-2024.

Outra experiência de RP é a desenvolvida pelo colégio de aplicação da Universidade Federal de Minas Gerais no Centro Pedagógico da Escola de Educação Básica e Profissional (CP). No Projeto Imersão Docente, os licenciandos realizam a imersão nessa própria escola-campo, através de efetivo exercício da docência, de forma orientada. Sendo assim, o projeto está vinculado a uma proposta de imersão de licenciandos no contexto de uma escola, diferindo do modelo adotado pela UNIFESP na medida em que não está atrelado ao modelo de estágio curricular obrigatório proposto para todos os estudantes de licenciatura da Universidade Federal de Minas Gerais -UFMG (FARIA, 2018).

Em Jundiaí (SP), no ano de 2014, a prefeitura municipal firmou parcerias com três universidades particulares da cidade e estruturou um Programa de Estágio Remunerado oferecendo salários no valor de R\$ 950,00 para 225 estagiários das áreas de pedagogia, letras, psicologia e educação física, com carga horária diária de 5h, a fim de auxiliar os professores nas atividades do cotidiano escolar e da sala de aula. O projeto não teve continuidade (SILVA e CRUZ, 2018).

No Instituto Superior de Educação Ivoti (ISEI), localizado em Ivoti, município do Rio Grande do Sul (RS), desde 2008, jovens matriculados na instituição migram para outras cidades do país para realizar estágio supervisionado com duração de uma semana em colégios da rede Sinodal de Educação (Rede de escolas ligadas à Igreja Luterana). Inclusive, durante esse período, ficam hospedados nas casas dos professores de cada unidade (SILVA e CRUZ, 2018).

Vale registrar, também, a experiência no Estado de São Paulo, mesmo com a suspensão do programa em 2014. A experiência foi desenvolvida em uma perspectiva de política pública, com a intenção de aprimorar a qualidade do ensino em escolas estaduais consideradas prioritárias, devido aos baixos índices de desempenho escolar atestados no Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP). Os estudantes de cursos de licenciatura recebiam bolsa-estágio e auxílio-transporte para

realizar o estágio curricular obrigatório nos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio em uma única escola, com carga horária diária de 06 horas, perfazendo um total de 15 horas semanais, durante 12 meses. (SÃO PAULO, 2013).

No que diz respeito às experiências de formação continuada, a CAPES (2013) instituiu o Programa de Residência Docente em uma perspectiva de “projeto-piloto de indução profissional” com o objetivo de:

[...] aprimorar a formação do professor da Educação Básica recém-formado, oferecendo formação continuada, por meio do desenvolvimento de competências docentes in loco, ampliando a formação recebida nas Instituições de Ensino Superior de origem pela imersão em contexto escolar de reconhecida excelência e, desta forma, contribuir para elevar o padrão de qualidade da Educação Básica. (BRASIL, 2013, p. 2)

Uma das escolas de aplicação a ser contemplada por essa portaria da CAPES foi o Colégio Pedro II que ofereceu a residência docente para os professores da rede pública com diploma de Licenciatura Plena e que atuem em qualquer das áreas/disciplinas oferecidas na Educação Básica, do 1º ano do Ensino Fundamental à 3ª série do Ensino Médio. Esses professores, assim como os professores doutores ou mestres do Colégio Pedro II que os orientam, recebem bolsa com duração máxima de nove meses, devendo cumprir o mínimo de 500 horas de atividades. Ao final do curso, o residente-docente que atende a todos os requisitos recebe o título de Especialista em Docência do Ensino Básico em sua área específica de atuação (Pós-Graduação Lato Sensu). A organização, a orientação e a avaliação dessas atividades, bem como o processo seletivo dos participantes do Programa são regulamentados por Editais Públicos da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação do Colégio Pedro II. O professor deve disponibilizar um a dois turnos semanais para desenvolver atividades docentes e administrativo-pedagógicas em dia de aula de sua disciplina no campus do Colégio Pedro II, um turno semanal para desenvolvimento de atividades em formação continuada e 70 horas no ano letivo de sua instituição de origem, para aplicação de projetos desenvolvidos no âmbito do Programa.

Nos mesmos moldes propostos por essa Portaria da CAPES que instituiu o Programa Residência Docente do Colégio Pedro II, desenvolveu-se também o Projeto Residência Docente do Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais (CP/UFMG), citado acima. Esse projeto foi aprovado pela CAPES ao final de 2013 e passou a funcionar no CP/UFMG em 2014, atendendo inicialmente a 56 professores da

rede municipal de ensino de Contagem, devido a um acordo estabelecido com a Secretaria de Educação desse município.

Outra proposta de formação continuada envolvendo a ideia de residência foi encontrada em trabalhos acadêmicos³⁰, que relatam a experiência e/ou apresentam resultados de uma investigação-ação com professores egressos da Faculdade de Formação de Professores (FFP) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), em São Gonçalo, cujo objetivo foi “investigar os percursos formativos e os processos de inserção profissional de um grupo de egressos formados em Pedagogia na FFP/UERJ, que chamamos residência pedagógica.” (FONTOURA, 2011a, p. 11).

5.3.2 A Residência Pedagógica na iniciação à docência: as orientações do MEC e os debates

Além das experiências de formação inicial e continuada supramencionadas, a CAPES lançou em março de 2018, através do Edital 6/2018, uma seleção para Instituições do Ensino Superior (IES) públicas, privadas sem fins lucrativos ou privadas com fins lucrativos que possuam cursos de Licenciatura participantes do Programa Universidade para Todos, 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” (BRASIL, 2018, p. 1).

Nessa direção, o Programa Residência Pedagógica (PRP) consiste no ingresso de estudantes, a partir do terceiro ano da licenciatura, na escola de educação básica e apresenta os seguintes objetivos, de acordo com o Edital CAPES de 2018:

- 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

³⁰ (FONTOURA, 2011a, 2011b; BRAGANÇA, 2011; GASPARELLO, 2011; FERNANDES et al., 2011)

de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018, p. 1).

Dentre os objetivos do programa, destaco que o I expressa que o intuito do PRP é possibilitar a imersão de licenciandos, licenciandas nas situações concretas do cotidiano da escola e da sala de aula, justificando que o foco é a aprendizagem através da prática.

Quanto aos termos utilizados para caracterizar o PRP, temos: subprojeto-subdivisão do projeto institucional organizada por área de residência pedagógica; escola-campo - escola pública de educação básica em que se desenvolvem as atividades de residência pedagógica; núcleo - grupo de participantes de um subprojeto, composto por docente orientador, preceptores e residentes para o desenvolvimento das atividades de residência pedagógica; coordenador Institucional - docente da IES responsável pela execução do projeto institucional de Residência Pedagógica; docente orientador- docente da IES responsável por planejar e orientar as atividades dos residentes de seu núcleo de residência pedagógica; preceptor - professor da escola de educação básica responsável por acompanhar e orientar os residentes nas atividades desenvolvidas na escola-campo; residente - discente com matrícula ativa em curso de licenciatura, participante do projeto de residência pedagógica.

Acerca das etapas de implementação, primeiro as redes de ensino, escolas e IES devem apresentar a adesão (adesão das Redes de Ensino, IES e escolas) ao Programa, seguido da apresentação de projetos institucionais das IES. A CAPES realiza a seleção (seleção das IES participantes e das Redes de Ensino e Escolas) e as IES selecionadas articulam um encontro com as escolas, também selecionadas, para o início do programa.

O PRP é desenvolvido por meio da concessão de bolsas e, assim como no PIBID, a quantidade de bolsas também não atende a todos os licenciandos que tem interesse em participar do programa. Essas bolsas estão organizadas nas seguintes modalidades: 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; coordenador Institucional - para docente da IES responsável pelo projeto institucional de Residência Pedagógica; docente orientador - para o docente que orientará o estágio dos residentes estabelecendo a relação entre teoria e prática; preceptor: para o professor da escola de educação básica que acompanhará os residentes na escola-campo.

A orientação do Edital Capes n. 06/2018 é de que a carga horária total do projeto institucional deve ser distribuída ao longo dos meses de vigência do projeto, de maneira que os participantes se comprometam com uma dedicação mensal mínima de 23 horas para melhor aproveitamento das atividades de residência pedagógica. Sendo assim, os módulos de 138 horas que compõem o projeto de residência pedagógica deverão contemplar as seguintes atividades: a) 86 horas de preparação da equipe, estudo sobre os conteúdos da área e sobre metodologias de ensino, familiarização com a atividade docente por meio da ambientação na escola e da observação semiestruturada em sala de aula, elaboração de relatório do residente juntamente com o preceptor e o docente orientador, avaliação da experiência, entre outras atividades; b) 12 horas de elaboração de planos de aula; e c) 40 horas de regência com acompanhamento do preceptor (BRASIL, 2018).

Acerca dos requisitos para atuar como docente orientador do PRP, o Edital CAPES n. 06/2018 do PRP sinaliza:

I. Possuir, no mínimo, o título de mestre; II. Ter formação na área do subprojeto, em nível de graduação ou pós-graduação; III. Quando se tratar de IES pública, estar em efetivo exercício, ministrando disciplina em curso de licenciatura e pertencer ao quadro permanente da IES como docente; IV. Quando se tratar de IES privada, estar em efetivo exercício ministrando disciplina em curso de licenciatura e ser contratado em regime integral ou, se parcial, com carga horária de, no mínimo, 20 (vinte) horas semanais e não ser contratado em regime horista; V. Possuir experiência mínima de 3 (três) anos como docente do ensino superior em curso de licenciatura; VI. Possuir experiência na formação de professores, comprovada por pelo menos dois dos seguintes critérios: a) Docência de disciplina de estágio curricular em curso de licenciatura; b) Docência em curso de formação continuada para professores da educação básica; c) Atuação como formador, tutor ou coordenador em programa ou projetos institucionais de formação de professores da educação básica; d) Coordenação de curso de licenciatura; e) Docência ou gestão pedagógica na educação básica; f) Produção acadêmica na área de formação de professores da educação básica na forma livros, ou capítulos de livros com ISBN e artigos publicados em periódico com Qualis A, B ou C, obtidos na última avaliação. Será considerada a publicação de pelo menos dois produtos nos últimos cinco anos. VII. Não ocupar o cargo de reitor, vice-reitor, presidente, vice-presidente, pró-reitor ou cargo equivalente; VIII. Firmar termo de compromisso. (BRASIL, 2018, p. 05)

Conforme apresentado na seção que trata do PIBID, os requisitos do Coordenador de área do PIBID correspondem aos mesmos requisitos para o PRP. Contudo, como o foco maior do PRP é a regência na Educação Básica, acredito que seria interessante ampliar a carga horária de experiência nesse segmento para o Docente

Orientador. No que se refere aos requisitos para o preceptor, o Edital CAPES nº 06/2018, prevê:

- I. Ser aprovado no processo seletivo do Programa realizado pela IES.
- II. Ser licenciado na área/disciplina do residente que irá acompanhar;
- III. Possuir experiência mínima de 2 (dois) anos no magistério na educação básica;
- IV. Ser professor na escola participante e ministrar a disciplina na área do subprojeto.
- V. Declarar que possui disponibilidade de tempo necessário para realizar as atividades previstas para sua atuação no projeto;
- VI. Firmar termo de compromisso. (BRASIL, 2018, p. 4).

Acerca do docente orientador ou coordenador, os requisitos para atuar nos programas estão voltados para a sua trajetória profissional. Porém não há indicação de ênfase maior à atuação na educação básica, o que poderia ser enfatizado, a fim de potencializar a inserção dos licenciandos e o diálogo com o preceptor ou supervisor na medida em que ele tem um papel imprescindível na mediação necessária entre os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo do curso e a prática vivenciada pelos bolsistas. As atribuições, por sua vez, se referem, em sua maioria, a questões burocráticas dos programas, incluídas atividades em colaboração com os supervisores e preceptores.

No caso do PRP, a atenção dispensada ao perfil do professor da Educação Básica deverá ser maior na medida em que, devido a especificidade do PRP que visa manter um vínculo muito estreito do residente com a docência, o preceptor funciona como uma referência de profissional para o residente. Inclusive, de acordo com Edital CAPES nº 06/2018, nas características essenciais da residência pedagógica, essa especificidade é reforçada:

- 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; [...] (BRASIL, 2018).

No que diz respeito ao preceptor ou supervisor, necessário se faz a garantia de um profissional que possa contribuir no processo formativo dos licenciandos, principalmente no que diz respeito à fundamentação teórica e prática, pois, de acordo com as orientações dos programas, os bolsistas elaboram Plano de Atividades que, em sua maioria, correspondem apenas às demandas da escola-campo e desconsidera os

aspectos teóricos apreendidos pelos bolsistas no seu percurso formativo. Desse modo, a unidade teoria e prática ficará fragilizada pela abordagem meramente prática na realização do Plano de Atividades.

Conforme exposto, a regência de classe é a atividade por excelência do PRP que prevê também a observação, pelo residente, do trabalho de sala de aula do professor preceptor. Nessa direção, cabe questionamentos referentes ao tipo de formação que os supervisores e preceptores do PIBID e do PRP (profissionais da educação básica,) tiveram acesso, uma vez que o contexto neoliberal e produtivista preconiza programas emergenciais com formações aligeiradas, fragmentadas que fragilizam o preparo intelectual, impondo uma formação exclusivamente técnica, insuficiente para o enfrentamento dos complexos problemas da realidade escolar.

No Edital CAPES de 2020, segundo ano de desenvolvimento do PRP, destaco uma reorganização do programa no que diz respeito à distribuição de bolsas e outros benefícios aos participantes, se comparado com sua primeira publicação, em 2018. Das 80.000 bolsas informadas que seriam concedidas, na apresentação do Programa pelo MEC, em 2017, houve um total de 29.7845 bolsas distribuídas. No edital de 2022, foram disponibilizadas até 30.840 cotas de bolsa na modalidade de residente, distribuídas entre 250 projetos institucionais selecionados. Nesse sentido, a universalização da oferta de bolsas é destacada como um objetivo de longo prazo, já que o número bolsas anunciadas, em 2017, não foi concedido.

No que diz respeito à análise que os pesquisadores e associações da área educacional realizam sobre a PRP, destaco a avaliação da ANFOPE. A associação advoga que a residência pedagógica deve ser oferecida como política educacional de Estado a todos os licenciados que atuam na educação básica pública, sob os princípios, processos e procedimentos de formação continuada, para os professores iniciantes e não ser restrita aos professores habilitados para a docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental (BRASIL, 2012).

Brzezinski (2016) sinaliza que a RP deve ser realizada imediatamente após o ingresso do licenciado nos sistemas educacionais da educação básica e que se submeteu a concurso público de provas e títulos.

Discute-se, também, a questão de professores iniciantes contar com a possibilidade de serem acompanhados, orientados e avaliados por uma equipe de

professores mais experientes, de modo sistemático, por um certo tempo, considerando o espaço escolar como campo de formação e desenvolvimento profissional.

Nessa direção, a ANPED afirmou que o PRP é uma estratégia do MEC para enxertar BNCC nos programas de formação inicial, conforme prevê o Item 4 do edital no que se refere aos propósitos do programa “promover a adequação dos currículos de formação inicial dos cursos de professores da educação básica às orientações da BNCC” (Edital CAPES, 06/2018).

A CAPES/MEC justificou, na época da implantação e implementação do programa, que os cursos de formação inicial são muito teóricos e a solução oferecida seria o PRP com a intenção de reorientá-los para a aplicação prática da BNCC, através da adequação dos currículos.

Na prática, representa a transferência do controle das ações de formação docente das IES diretamente para o MEC/Capes, ferindo a autonomia universitária, ao induzir nas IES projetos institucionais de formação que destoam das concepções de formação docente presentes nos seus próprios projetos pedagógicos.

Ainda, segundo a ANPED, ANFOPE, o PRP caracteriza-se por contribuir na desprofissionalização de cursos de Licenciatura pela sua vinculação com a BNCC, colaborando com a desconstrução de projetos de formação inicial comprometidos com a docência como atividade intelectual e criadora.

Embora tenha surgido a partir do PIBID e com algumas características muito semelhantes, como: possuir bolsistas em cada subprojeto; envolver a relação teórico-prática dos cursos; realizar parcerias com escolas-campo e com professores da rede básica de ensino, o PRP possui características próprias. Destaco algumas, a saber: para participar do PRP os residentes (assim chamados pelo programa), licenciandos dos cursos de graduação, devem estar matriculados a partir do 5º período e ter realizado o mínimo de 50% de seus respectivos cursos; cada residente deverá propor um projeto de intervenção na escola campo, de acordo com as informações colhidas durante o período de observação; é permitido mais de um docente orientador, desde que a bolsa seja fracionada entre eles, com a distribuição exata dos meses em que cada um será o beneficiário (BRASIL, 2018).

Após situar o PIBID e o PRP no contexto das relações políticas e ideológicas, entendo a necessidade de analisar os objetivos, a finalidade, a formatação dos programas

na experiência do curso de Pedagogia da UESC a fim de contribuir na ampliação de informações sobre os programas.

5.4 O PIBID E O PRP NA UESC

Nesta subseção apresento informações sobre a experiência do PIBID e do PRP na UESC, contidas nos planos de trabalho dos Subprojetos de Pedagogia inseridos na Proposta Institucional do PIBID e do PRP, elaborados por docentes da instituição, conforme informado na seção 2 dessa tese.

O eixo de atuação dos programas de iniciação à docência da UESC é composto pelos municípios de Ilhéus e Itabuna, municípios baianos e a justificativa está assentada no fato da universidade estar localizada na Rodovia Jorge Amado, que fica distante 15km da cidade de Itabuna e 18km do centro da cidade de Ilhéus. Sendo assim, as escolas nas quais licenciandos e licenciandas desenvolvem prioritariamente as atividades de estágios obrigatórios, projetos de intervenção e, ultimamente, as ações da Residência Pedagógica e do PIBID encontram-se nas duas cidades.

O PIBID e o PRP estão vinculados à Pró-Reitoria de Graduação, Na UESC, ainda, há o Comitê Gestor Institucional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação Básica - COMFOR, instituído pela portaria UESC nº 358/2014 e atualizado pela Portaria UESC – Reitoria nº 125/2020.

O processo de implantação dos programas na instituição obedece os seguintes encaminhamentos: habilitação da Universidade junto à CAPES; produção da Proposta Institucional, incluindo a proposta dos Subprojetos; abertura dos editais, divulgado no site da UESC, de seleção de preceptores e de residentes (PRP) e de supervisores e bolsistas (PIBID) realizada pela Coordenação Institucional, com o apoio da PROGRAD e com a anuência da Procuradoria Jurídica, tomando como referência as Portarias CAPES e o Edital CAPES vigentes.

Do ponto de vista metodológico, tanto a proposta do PIBID quanto do PRP, são organizadas para garantir, na carga horária dos bolsistas, atividades de: estudos individuais e coletivos; planejamentos com preceptores /supervisores; planejamento com orientadores de estudo/coordenadores; reuniões (residentes, preceptores) produção de atividades e materiais didáticos.

Ressalto que analisar a organização, o funcionamento do PIBID e do PRP na experiência em andamento, da UESC foi fundamental para atingir o objetivo geral da minha pesquisa: analisar a concepção de práxis presente nas propostas dos programas de iniciação à docência - PIBID e PRP - e suas relações com as políticas de formação inicial de professores no Brasil.

5.4.1 O PIBID na UESC

O PIBID/UESC iniciou suas atividades em 2010, de acordo com o Edital 02/2009. Prosseguindo, desenvolveu atividades através dos Editais de 01/2011, 061/2013, 07/2018, 02 /2020 e 23/2022.

A proposta institucional do PIBID, organizada a partir das informações do Edital 23/2022 CAPES/MEC, apresenta como objetivo “proporcionar condições necessárias para que os licenciandos possam desenvolver uma qualificação profissional, subsidiados pela articulação entre teoria e prática no processo de sua formação, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos e na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.” (UESC, 2002a, p. 02). Para tanto, atende as seguintes licenciaturas: Educação Física Biologia, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras, Matemática, Química e Pedagogia.

Tais licenciaturas constituem oito (08) subprojetos que formam oito (08) núcleos, atendendo um total de 192 estudantes bolsistas e 48 voluntários, distribuídos de acordo com os componentes curriculares, assim discriminados: 1 núcleo de Língua Portuguesa; 1 núcleo interdisciplinar de Matemática e Pedagogia; 1 núcleo de Biologia; 1 núcleo interdisciplinar (Física e Química); 1 núcleo de Pedagogia; 1 núcleo de Filosofia; 1 núcleo de Geografia; 1 núcleo de História.

A proposta institucional do PIBID da UESC (UESC, 2022, p. 3) sinaliza que “busca nesta nova edição (2022) articular as propostas dos núcleos e subprojetos aos princípios e fundamentos pedagógicos da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018)”. Dessa forma, assim como no edital de 2020, os docentes mantiveram a articulação com a BNCC, o que reforça a ideia de adequação dos currículos e propostas pedagógicas das Licenciaturas dentro da perspectiva de competências e habilidades. No que diz respeito aos objetivos propõe:

1. Possibilitar uma aproximação e permanência dos licenciados nos espaços escolares, permitindo um maior envolvimento da Universidade com outras instituições de ensino trazendo benefícios para toda comunidade acadêmica;
2. Articular com os Projetos pedagógicos dos cursos de licenciaturas inserindo os graduandos na realidade escolar por meio de atividades pedagógicas e educativas elaboradas;
3. desenvolver em parceria com os professores da educação básica vivências nas diferentes áreas do campo educacional, assegurando uma ampliação e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos didáticos;
4. Incentivar a formação de docentes da Educação Básica em nível superior;
5. Contribuir para a valorização do Magistério;
6. Oportunizar a criação e participação dos licenciandos em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar, que busquem a superação de problemas identificados no processo ensino-aprendizagem, no cotidiano de escolas da rede pública de educação;
7. Contribuir para a melhoria da qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura e a conseqüente valorização dos cursos das diferentes áreas do conhecimento;
8. Fortalecer a relação entre formação inicial e continuada, com a articulação entre os cursos de formação docente, os sistemas de ensino e as unidades escolares.

(UESC, 2002a, p. 03)

Apesar da informação contida na proposta, de que o PIBID /UESC pretende articular seus objetivos, ações com os princípios da BNCC, percebi um avanço na definição dos objetivos supracitados que, de modo geral, estão voltados para fortalecer a relação universidade e escola de educação básica, ampliando as experiências formativas dos licenciandos.

A proposta do subprojeto de Pedagogia do PIBID/UESC, por sua vez, indica que o programa, ao integrar escola/universidade, pretende contribuir com “a qualidade da formação docente e a melhoria do ensino nas escolas públicas [...]na inclusão educacional e na melhoria e ampliação do processo da alfabetização e inclusão das crianças [...] (UESC, 2022a s/p) Posto isto, sinaliza os seguintes objetivos:

- I. Conduzir os alunos(as) do curso de Pedagogia (bolsistas e voluntários), para ser inserido(a)s ao campo profissional da atuação docente em consonância com os objetivos do PIBID;
- II. Criar junto aos estudantes do curso de Pedagogia as condições necessárias para que possa ter o (re)conhecimento do ambiente escolar em seu cotidiano, tomando como critério a sala de aula, a prática pedagógica, o ensino e a aprendizagem;
- III. Investigar junto aos estudantes de Pedagogia as ações pedagógicas desenvolvidas em escolas públicas municipais que atendam aos anos iniciais do Ensino Fundamental e que ficam situadas nas áreas periféricas, os processos de gestão, planejamento e relações interpessoais;
- IV. Estabelecer para o estudante/bolsista o período de observação da sala de aula, como espaço de (res)significação de saberes;
- V. Discutir questões epistemológicas junto a estudante/pedagogo e o professor/supervisor para que tenham a compreensão sobre os conceitos

de ensino e aprendizagem significativa, sob os seguintes aspectos: visão do outro, do mundo, da sociedade, do conhecimento humano, da cultura e da política pública educacional; VI. Difundir processos de organização do planejamento das aulas, a partir das metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2024) e do que foi instituído pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), referente aos direitos de aprendizagem das crianças de 06 aos 10 anos de idade e que estejam cursando os Anos Iniciais do Ensino Fundamental; VII. Pesquisar acerca dos currículos das escolas localizadas na área urbana e que atenda aos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública municipal de ensino. (UESC, 2022a, s/p).

5.4.2 O PRP na UESC

O PRP foi implantado na UESC, no ano de 2018, sob o edital CAPES nº 06/2018, com a seguinte configuração: 9 (nove) subprojetos dos quais formaram 9(nove) núcleos no total, distribuídos de acordo com os componentes curriculares, ou seja, 1 (um) núcleo de Biologia, 1 (um) núcleo de Ciências Sociais, 1 (um) núcleo de Educação Física, 1 (um) núcleo de Filosofia, 1 (um) núcleo de Geografia, 1 (um) núcleo de História, 1 (um) núcleo Multidisciplinar de Letras (Português, Espanhol, Inglês), 1 (um) núcleo de Matemática e 1 (um) núcleo de Pedagogia nas escolas-campo habilitadas pelas Secretarias de Educação Municipal, Estadual e Federal pertencentes aos municípios de Ilhéus/BA e Itabuna/BA

Em 2020, através do Edital CAPES nº 01/2020, atendeu os cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas (presencial e modalidade EaD), Ciências Sociais, Educação Física, Filosofia, Geografia, História, Letras (presencial e modalidade EaD), Matemática (presencial e modalidade EaD) e Pedagogia. A proposta foi composta por 3 (três) subprojetos das áreas prioritárias da Matemática, Língua Portuguesa e Ciências Biológicas, todas atendendo estudantes dos cursos presenciais e modalidade EaD, e três projetos interdisciplinares, sendo um núcleo formado pelas Licenciaturas de História e Geografia, um núcleo pelas licenciaturas de Filosofia e Ciências Sociais, e um núcleo formado pelas licenciaturas de Pedagogia e Educação Física. Ao todo foram 64 bolsistas e 28 voluntários atendidos.

Atualmente, o PRP da UESC, regido pelo Edital CAPES 23/2022, é composto por 4 (quatro) subprojetos das áreas prioritárias da Matemática, Língua Portuguesa, Ciências Biológicas e Filosofia, todas atendendo estudantes dos cursos presenciais e modalidade EaD, e dois subprojetos interdisciplinares, sendo um núcleo formado pelas

Licenciaturas de História e Geografia e outro núcleo formado pelas licenciaturas de Pedagogia e Educação Física, envolvendo 120 bolsistas. Desse modo, estão envolvidas as seguintes Licenciaturas: Ciências Biológicas (presencial e modalidade EAD), Ciências Sociais, Educação Física, Filosofia, Geografia, História, Letras (presencial e modalidade EaD), Matemática (presencial e modalidade EAD) e Pedagogia.

Segundo a proposta institucional, o PRP da UESC visa “proporcionar o desenvolvimento de competências necessárias para a formação de profissionais aptos a atuarem no âmbito da Educação Básica [...]” (UESC, 2022b, p. 2), consolidando o discurso das competências na formação dos professores. Acerca dos objetivos, o PRP pretende:

Exercitar o fazer pedagógico como um processo de orientação daquilo que se deseja alcançar (projetar possibilidades) na organização do conhecimento e das ações na escola; fortalecer e aprofundar a formação teórico-prática de estudantes de cursos de licenciatura; estimular a pesquisa colaborativa e a produção acadêmica com base nas experiências vivenciadas em sala de aula; contribuir para a construção da identidade profissional docente dos/as licenciandos/as; estabelecer corresponsabilidade entre IES, redes de ensino e escolas na formação inicial de professores; valorizar a experiência dos professores da educação básica na preparação dos licenciandos para a sua futura atuação profissional; articular os Projetos de Extensão da UESC às atividades da RP. (UESC, 2022b, p. 6)

Relacionando os objetivos elencados com metas previstas na proposta (UESC, 2022b, p. 6), identifiquei que, para o primeiro objetivo descrito anteriormente, a meta é “promover o aperfeiçoamento do Estágio Supervisionado à luz das experiências do Programa de Residência Pedagógica” (UESC, 2020b, p. 6). Portanto, é preciso considerar que estágio e PRP têm funcionamento, estrutura e condições objetivas diferentes, pois enquanto o estágio é componente curricular obrigatório para as licenciaturas, o PRP é um programa que atende a um grupo restrito de licenciandos, de licenciandas. Desse modo, possuem normatizações específicas.

O subprojeto de Pedagogia do PRP (UESC), por sua vez, se constitui como um projeto interdisciplinar, formado pela própria licenciatura de Pedagogia e a Licenciatura de Educação Física. Os objetivos do subprojeto são:

Inserir os/as licenciandos/as do curso de Pedagogia e da Educação Física no campo de atuação profissional e no contexto das instituições de Educação Infantil, possibilitando vivências e experiências que concretizem a relação teoria e prática; aprimorar, de forma contextualizada, o processo formativo dos (as) licenciandos (as) do curso de Pedagogia e da Ed Física da UESC; possibilitar situações de

observações, registros e reflexões sobre a dinâmica do processo de ensino e aprendizagem na Educação Infantil; conhecer, analisar e compreender o currículo da rede de educação básica, na perspectiva da BNCC e das DCNEI, especialmente na ênfase do eixo norteador das práticas pedagógicas, as brincadeiras e interações entre crianças e destas com os adultos; analisar, reelaborar, adaptar e produzir materiais didático-pedagógicos adequados aos objetivos de ensino aprendizagem e desenvolvimento infantil nessa etapa educacional; desenvolver com o (a) professor(a), preceptor (a) um trabalho colaborativo, voltado para melhoria da qualidade da educação infantil; articular as ações da RP com os programas ou projetos desenvolvidos pela instituição de educação infantil; analisar a relação entre o currículo de Pedagogia da UESC e currículo da educação infantil; planejar e realizar atividades que articulem universidade-escola e a comunidade. (UESC, 2002b, p. 14)

Identifiquei, tanto na proposta institucional do PIBID quanto do PRP, a intenção de articular as coordenações institucionais do PIBID e do PRP para: avaliação das ações desenvolvidas junto aos coordenadores dos colegiados das licenciaturas que fazem parte dos programas; o incentivo a participação, com a apresentação de trabalhos, dos bolsistas em eventos regionais, estaduais e nacionais que abordem as questões da formação docente e criação de uma revista eletrônica para publicação de produções dos programas.

Por fim, após apresentar os aspectos políticos e ideológicos do PIBID e do PRP, afirmo que, inegavelmente, esses programas de iniciação à docência vêm possibilitando uma ampliação do debate sobre as licenciaturas, a relação da universidade com a educação básica e, principalmente, sobre experiências de articulação da teoria e da prática.

6 A PRÁXIS, O PIBID E O PRP: MEDIAÇÕES E CONTRADIÇÕES

Nesta seção, apresentarei uma análise das informações produzidas ao longo dessa tese relacionadas à política de formação inicial para professores no país e o movimento dos programas de iniciação à docência - PIBID e o PRP. Essas análises foram produzidas através das bases do MHD e suas categorias (totalidade, contradição, mediação, historicidade), enfatizando a contradição e mediação. O eixo norteador dessa escrita são, portanto, as determinações da realidade do PIBID e do PRP.

Ao iniciar a pesquisa, essas determinações estavam voltadas para um olhar superficial, desordenado, confuso acerca do PIBID e do PRP, apesar da minha experiência como coordenadora dos referidos programas (PIBID, na UESB e PRP na UESC). Gramsci (1981), ao propor a Filosofia da Práxis, dentro do campo marxista, aponta a necessidade de um distanciamento do senso comum e da visão imediata do objeto, bem como da visão idealista desse objeto, para alcançar a essência dessa realidade. Em vista disso, para escrever esta seção, foi necessária uma atitude de distanciamento da minha experiência como coordenadora do PIBID e do PRP, a fim de enxergar a realidade concreta da operacionalização dos programas, visto que a minha intenção é não comprometer a essência da realidade e lançar mão de fundamentos teóricos para enxergar a realidade.

Nesse sentido, a representação inicial, ou seja, a interpretação que fiz inicialmente do PIBID e do PRP, a partir da leitura dos objetivos expressos nos editais desses programas, bem como o discurso dos participantes explícitos nas pesquisas encontradas no levantamento bibliográfico que realizei, descritas na seção 2 desta tese, é de que os programas são avaliados de forma muito positiva pelos seus participantes. Constatei isso, também, na minha experiência como coordenadora, pois tive a oportunidade de avaliar relatórios produzidos pelos bolsistas ao final da sua participação no programa; ouvir relatos de experiência dos bolsistas durante os encontros de formação e planejamento e durante a participação dos bolsistas em seminários e congressos, tanto locais quanto regionais e nacionais.

As interpretações que os participantes fazem dos programas estão relacionadas, por exemplo, aos seguintes pontos positivos: auxílio financeiro, através de bolsa; inserção na escola de educação básica, futuro lócus de atuação dos licenciandos; aprender na prática a profissão; desenvolvimento de planos de ensino e atividades em

colaboração com diferentes sujeitos (colegas bolsistas, profissionais da educação básica, professor da universidade) e a promoção de formação continuada não só do professor da educação básica, como também do professor do ensino superior.

É inegável que os pontos positivos, supramencionados, contribuem no processo formativo dos licenciandos, inclusive já estão registradas em teses, dissertações, livros que versam sobre formação de professores. Contudo, esta pesquisa não visa sinalizar as contribuições do PIBID e do PRP, o foco é identificar a concepção de práxis presente na proposta do PIBID e do PRP, considerando as atuais reformas educacionais implementadas na política de formação de professores no Brasil verificando se a proposta apresenta elementos que contribuem na formação teórica e prática dos pedagogos para atuar na Educação Básica.

Nessa direção, as análises a seguir pretendem captar detalhadamente a práxis no PIBID e no PRP, analisando as suas várias formas de apresentação e rastreando a sua conexão com a formação dos pedagogos, das pedagogas.

Nesse processo, fruto das informações produzidas a partir dos documentos analisados (vide seção 2), identifiquei partes que compõem a totalidade do PIBID e do PRP e que apresentam uma relação direta com a práxis, explicitadas nas expressões: formação inicial, iniciação à docência, imersão na educação básica, integração entre ensino superior e educação básica; articulação entre a teoria e a prática; reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura; protagonismo das redes de ensino na formação de professores; adequação dos currículos e das propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica. Desse modo, a conclusão é que tanto o PIBID quanto o PRP foram capazes de produzir, ao longo da implantação e implementação dos programas, múltiplas determinações que envolvem o campo de pesquisa da formação de professores.

Essas determinações do PIBID e do PRP podem ser caracterizadas como partes do todo que é a formação dos professores. O caminho escolhido para a realização das análises, conforme orientação do MHD, foi a recomposição dessas partes identificadas no processo de pesquisa a fim de obter uma certa ordem, pois a desconexão das partes tenderia a acarretar embaraços e a pesquisa não ampliaria o campo de contribuições ou não alcançaria o objetivo proposto.

Na recomposição das partes, identifiquei que era necessário lançar um olhar para os objetivos e a operacionalização do PIBID e do PRP a fim de identificar as

aproximações e distanciamentos entre a licenciatura, a iniciação à docência e a articulação teoria e prática.

Nas seções 3, 4 e 5 lancei mão das categorias *Totalidade e Historicidade* do MHD para construir o movimento das políticas de formação inicial de professores e o movimento dos programas de iniciação à docência – PIBID e PRP. Agora, lançarei mão das categorias *Contradição e Mediação*, também do MHD, para identificar os distanciamentos e as aproximações entre a licenciatura, a iniciação à docência e articulação entre a teoria e prática.

6. 1 LICENCIATURA, INICIAÇÃO À DOCÊNCIA E ARTICULAÇÃO TEORA E PRÁTICA

Que mediações e contradições são estabelecidas entre a formação inicial do pedagogo e os programas de iniciação à docência - PIBID e o PRP?

A iniciação à docência foi promovida pela Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica no ano de 2009, através da DEB/CAPES, conforme a Lei no - 11.502, de 11 de julho de 2007, que atribui à CAPES a responsabilidade de impulsionar a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da Educação Básica.

Desse modo, há uma aproximação entre a formação inicial e a iniciação à docência na medida em que os primeiros editais do PIBID visavam atrair os jovens para cursar licenciaturas nas áreas de Física, Química, Matemática, Biologia e Ciências devido a demanda de profissionais, com formação específica, para atuar nessas áreas nas escolas de educação básica.

Até hoje, essa é uma realidade nas escolas de Educação Básica dos anos finais, nas quais encontramos docentes com formação em uma área e atuando em outra para a qual não têm a formação devida. Desse modo, atrair licenciados para o futuro espaço de formação pode contribuir em sua decisão futura de atuar como professor, professora.

Desse modo, a intenção da criação de programas de iniciação à docência foi atrair jovens recém-saídos do ensino médio para escolher a profissão nas áreas descritas, corroborando com os seguintes objetivos do PIBID:

I - incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; II - contribuir para a valorização do magistério; [...] III - elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de

licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; [...]. (BRASIL, 2010, s/p).

Inclusive, o objetivo III expressa que o programa pode elevar a qualidade da formação inicial, o que caracteriza tamanha responsabilidade e crença no potencial do PIBID.

Já o PRP, enquanto projeto de iniciação à docência, foi criado em um contexto político diferenciado, com retrocessos na área da educação, a exemplo da BNCC, o que favoreceu ou provocou novas perspectivas para a iniciação à docência, muito vinculado à formação prática. Um dos objetivos do programa que possui aproximações com a formação inicial é o seguinte:

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 (BRASIL, 2018, p. 1).

Nesse esteio, percebo que o PRP reforça seu potencial para aperfeiçoar a formação dos licenciandos a partir do campo da prática e até coloca a capacidade do programa de exercitar a relação teoria e prática, mas os meios propostos no objetivo, ou seja, o diagnóstico sobre o ensino e aprendizagem, não garantem a articulação entre a teoria e a prática.

Conclui-se, portanto, que os programas de iniciação à docência foram criados para dar suporte às licenciaturas na tentativa de colaborar com a resolução dos seus problemas. A análise que realizei dos programas permitiu inferir que os problemas das licenciaturas, de acordo com os organizadores das propostas dos programas, estão postos nos seus objetivos e perpassam por: falta de integração das licenciaturas com a educação básica; inadequação do estágio supervisionado e dos currículos dos cursos de licenciatura e da formação prática oferecida pela universidade.

Obviamente as licenciaturas precisam sempre passar por redimensionamentos, mas até que ponto um programa externo à realidade universitária, generalista ao ponto de abranger todo um país como o Brasil, tem condições de contribuir com a superação dos problemas da história da formação de professores em cada um dos cursos que atua e nos quais existem fatores determinantes diversos relacionados a, por exemplo, atratividade da profissão docente que perpassa pelas condições de trabalho e pela valorização do magistério?

Pesquisadores da área de formação de professores, a exemplo de Gatti (2011) reconhece que “um curso de graduação não tem condições de formar completamente um profissional, mas é de sua responsabilidade oferecer uma formação básica adequada [...]”. Esse formar completamente que a autora se refere diz respeito à necessária continuidade do processo formativo, via cursos de pós-graduação, dentre outras ações de formação continuada e, até mesmo, participando de programas de iniciação à docência – PIBID e PRP.

Desse modo, corroboro com o pensamento da autora de que os cursos de licenciatura devem cumprir o papel de garantir uma formação adequada. Defendo que essa formação se caracterizará como adequada no momento em que houver a concretização, nos cursos de licenciatura, da articulação entre a teoria e a prática a fim de socializar conhecimentos práticos e teóricos que capacite os licenciandos a atuar na educação básica. Contudo, o PIBID e o PRP podem contribuir com a formação dos licenciandos e levantar questões para debater a licenciatura para que se discuta e planeje ações que visem aperfeiçoar os cursos.

Diante da sinalização da proposta pelo PIBID e pelo PRP quanto aos problemas que a licenciatura apresenta e que justificam a implantação de programas de iniciação à docência para contribuir na ampliação da qualidade da formação dos licenciandos para atuar na educação básica, considero oportuno discutir as relações entre o PIBID, o PRP e o curso de Pedagogia, analisando a concepção de formação de professores que embasa as propostas do PIBID e do PRP a fim de estabelecer as relações com a concepção de práxis presentes em tais propostas.

Para tanto, retomo as informações sobre a BNCC, homologada em 2017, que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, relacionando aprendizagens dos conteúdos à aquisição de competências e habilidades, sinalizando uma visão pragmatista na formação do professor.

Considerando que a BNCC se constitui, após sua aprovação, como a referência para a organização curricular das escolas de Educação Básica, lócus de operacionalização do PIBID e do PRP, apresento abaixo trechos das propostas institucionais e dos subprojetos de Pedagogia, edital de 2022, situando os programas em suas relações com a BNCC. O objetivo VI do subprojeto do PIBID de Pedagogia, prevê:

VI. Difundir processos de organização do planejamento das aulas, a partir das metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2024) e do que foi instituído pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), referente aos direitos de aprendizagem das crianças de 06 aos 10 anos de idade e que estejam cursando os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. (BRASIL, 2022, s/p).

A proposta institucional do PRP da UESC também vincula seus objetivos e metas à BNCC. Para o objetivo “contribuir para a construção da identidade profissional docente dos/as licenciandos/as” os organizadores da proposta estabeleceram como meta “[...] promover a adequação dos currículos e das propostas pedagógicas dos cursos de Licenciaturas, levando em consideração a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)”. (UESC, 2022b, p. 6)

O subprojeto de Pedagogia do PRP, mesmo considerando a validade e a importância das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) em sua proposta, trouxe a BNCC em um dos seus objetivos:

conhecer, analisar e compreender o currículo da rede de educação básica, na perspectiva da BNCC e das DCNEI, especialmente na ênfase do eixo norteador das práticas pedagógicas, as brincadeiras e interações entre crianças e destas com os adultos (UESC, 2002b, p. 14)

Porém, como na proposta não há uma indicação de como acontecerá o olhar para a BNCC durante a organização das atividades do PRP e do PIBID, necessário se faz evidenciar que a lógica pragmatista, concretizada na concepção de competências e habilidades, eixo da proposta da BNC Formação, vinculada a BNCC, vem influenciando as propostas de formação de professores e a organização do projeto institucional e dos subprojetos do PIBID e do PRP. Essa lógica pragmatista interfere na concepção de práxis presente nas propostas dos cursos de licenciatura, do PIBID e do PRP.

O PIBID e o PRP afirmam, portanto, como instrumentos de colaboração com a Licenciatura que se propõem a oferecer aos licenciandos mais situações didáticas, pedagógicas ligadas à prática. Entretanto, necessário se faz atenção quanto às concepções de formação de professores que se estruturam a partir de um modelo pragmático de conhecimento, considerando que a verdade somente pode advir da prática, o que define o conhecimento como apropriação da realidade objetiva. Nessa direção, que mediações e contradições são estabelecidas entre a teoria e prática e a integração entre ensino superior e educação básica no PIBID e no PRP?

Nos objetivos e intenções tanto do PIBID quanto do PRP estão previstos sempre alguma menção sobre prática, teoria, práxis, conhecimentos práticos, conhecimentos teóricos, relação teoria e prática. Isso justifica, inclusive, a definição do meu problema de pesquisa, pois a minha intenção é saber sobre a concepção de práxis que está implícita ou explícita nas intenções desses programas.

Na história da formação de professores a associação entre teorias e práticas é apresentada como um dos fundamentos da formação desses profissionais da educação. A LDBEN 9394/96, no Art. 61, estabelece

A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: 1. a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviços; 2. aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades (BRASIL, 1996).

Nesse contexto, surge a questão da práxis na formação dos licenciados e do pedagogo, pedagoga com a proposta de que, desde o início do curso, houvesse vinculação entre a prática e a teoria. Sendo assim, desde a LDBEN 9394/96 percebe-se claramente a valorização da prática na formação do professor, na medida em que a legislação elevou a carga horária do estágio supervisionado para 300 horas, conforme o Art. 65: “A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas” (BRASIL, 2017, p.44).

Nessa direção, as aproximações e distanciamentos que se estabelecem entre o PIBID, o PRP e a licenciatura, especificamente entre o curso de Pedagogia, também podem ser evidenciadas na análise que se faz das DCN Pedagogia, da Resolução de 2015 (revogada pela resolução de 2019, mas com chances de ser restabelecida) e da Resolução de 2019 (encontra-se em processo de revogação) quanto à carga horária prática e teórica proposta nos documentos. Contudo, a referência atual para o curso são as DCNs Pedagogia, pois aguarda-se a decisão do CNE quanto à revogação da 2019 e restabelecimento da 2015.

De acordo com as DCN – Pedagogia (2006), no artigo 7, 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, p. 4).

Por outro lado, a Resolução de 2015, revogada pela resolução de 2019, previa também 3200 horas de efetivo trabalho acadêmico. Contudo, ampliou de 300 para 400 a carga horária de estágio, bem como de 100 para 200 de horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesses dos estudantes. Ainda, 400 horas são dedicadas a práticas como componente curricular, distribuídas ao longo do percurso de formação.

A Resolução de 2019 da BNC Formação, em comparação com as DCN de Pedagogia, prevê também uma carga horária total de 3.200 horas (Art. 10). A resolução de 2019 também indica 400 horas para o estágio o (Art. 11) e mantém 400 h para a prática dos componentes curriculares.

Conforme a distribuição da carga horária do curso, nas legislações supracitadas, os licenciandos terão oportunidade de vivenciar atividades formativas de estágio e atividades teórico-práticas ao longo do curso, conforme carga horária de 3200 horas, com duração de 04 anos.

No andamento do debate sobre carga horária, cuja atuação dos bolsistas dos programas PIBID e PRP é de aproximadamente 18 meses, necessário se faz entender que essa carga horária dos programas, por ser muito inferior à carga horária do curso de licenciatura, não é suficiente para garantir a apropriação de conhecimentos práticos e teóricos se comparado às oportunidades formativas da licenciatura. Isso reforça a defesa de que na Licenciatura, em específico Pedagogia, há condições de articular a teoria e a prática durante o processo formativo dos licenciandos validando, portanto, o papel das licenciaturas na formação dos pedagogos, das pedagogas, atendendo ao parágrafo § 2º das DCN – Pedagogia

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. (BRASIL, 2006, p. 1, grifo meu).

Portanto, o curso de Pedagogia precisa garantir essa formação teórico e prática, pois a responsabilidade, de acordo com as DCN - Pedagogia, é do curso. Daí, percebo o distanciamento entre os programas e as licenciaturas na medida em que eles são pontuais, temporários, não contemplam todos os licenciandos, conforme discutido na seção 5, não se constituindo como política pública. Enquanto a Licenciatura em Pedagogia constitui-se como política pública de formação para atuar na educação básica, conforme a LDBEN 9394/96.

Acerca da formação teórico e prática para o pedagogo, pedagoga, a concepção teórica e prática que defendo, de acordo com a seção 3 desta tese, encontra seus fundamentos na visão marxista que defende que teoria e prática só existem em relação dialética, não existem como elementos separados, constituindo-se a práxis. Aqui, portanto, o debate abordará a concepção de práxis presente nas propostas dos programas, identificando se existe relação entre o conhecimento teórico produzido pela humanidade e a atividade prática dos bolsistas nas ações dos programas.

Nessa direção, lanço mão da explicação de Viana (2018) sobre a diferença entre a atividade prática e a teórica, bem como a contradição entre elas e interposição de uma sobre a outra, conservando interdependência.

[...] Não se trata de torná-las extremidades paralelas ou de justaposições, e sim de compreender a unidade teoria e prática como degraus de uma escada em que uma busca acompanhar a outra no terno movimento dinâmico e de luta dos contrários (VIANA, 2018, p. 118).

Desse modo, para que a unidade entre a teoria e a prática se efetive, a apropriação do conhecimento teórico-científico acumulado pela humanidade se torna imperativo. Nas considerações de Vázquez (2007, p. 233), a “atividade teórica proporciona um conhecimento indispensável para transformar a realidade, ao traçar fins que antecipam idealmente sua transformação. [...]”.

A teoria, portanto, funciona como um guia para ação (VÁZQUEZ, 2007). Partindo desse princípio, ao analisar os planos institucionais e os subprojetos da UESC, tanto do PIBID quanto do PRP, identifiquei que os fundamentos teóricos não estão explícitos nas propostas. Há uma indicação de estudos com os bolsistas, mas não se faz subprojeto de Pedagogia da UESC, há uma descrição da atividade e da metodologia de implementação, a serem realizadas pelos participantes, conforme página 16 do

documento³¹. Na proposta do PIBID há uma descrição detalhada de metas e indicadores, conforme documento s/p.³²

Isso nos leva a concluir que a teoria não está sendo um guia para a ação, pois, a partir do momento que o embasamento teórico não está exposto na proposta, identifico que as ações previstas nas propostas dos programas podem ser realizadas sem a devida clareza sobre o porquê e o para que de cada ação. A partir daí haverá uma predominância do fazer imediato, que caracteriza a atividade prática, em detrimento do vir a ser, que caracteriza a atividade teórica. Necessário se faz, sobremaneira, do entendimento de que a atividade prática enriquece a atividade teórica e a atividade teórica é a consciência da atividade prática.

Acerca das relações entre as atividades teóricas e práticas, Gramsci (1981) afirma que é necessário distanciar-se do conhecimento baseado no senso comum a fim de assegurar a relação unitária entre a teoria e a prática. A produção de relatórios sobre a observação do espaço escolar, descritas como atividades de diagnóstico/ambientação, são um exemplo de atividade, tanto do PIBID quanto do PRP, que, devido ao momento de formação dos bolsistas, pode gerar registros de informações baseadas no senso comum. Os bolsistas, em formação, principalmente os do PIBID que se encontram nos primeiros semestres do curso, avaliam o espaço físico, as relações, o currículo e as práticas das escolas em que estão inseridos. Essa ação de observar/avaliar o cotidiano da escola, requer alguns conhecimentos científicos.

A partir daí percebo um distanciamento entre a proposta do PIBID e do PRP e a estrutura curricular dos cursos de licenciatura, pois dependendo de como está organizada a proposta curricular pode contribuir ou dificultar a realização da atividade. Os cursos que ofertam disciplinas que são caracterizadas como fundamentos da educação podem oferecer esse suporte para que os bolsistas usem os fundamentos teóricos para “avaliar” em aspectos didáticos, pedagógicos, a escola campo em que é desenvolvido o programa.

Ainda, fazendo parte dessa atividade de diagnóstico da unidade escolar, é solicitado aos bolsistas identificar quais dos aspectos observados na escola carecem de intervenções a fim de que seja socializado e debatido com outros bolsistas, com supervisores/preceptores e com coordenadores dos programas. Esse direcionamento para a atividade, ancora-se na ideia do professor reflexivo ao propor que durante e após

³¹ Link para acesso ao documento supracitado está disponível na página 46

³² Link para acesso ao documento supracitado está disponível na página 45

a imersão o residente deve ser estimulado a refletir e avaliar sobre sua prática. Há pesquisadores e estudiosos que fazem críticas à concepção do professor reflexivo, porque tal concepção está centrada no valor que é dado ao conhecimento tácito defendido por essa concepção. A finalidade da formação de professores é, portanto, para tomar decisões em situações práticas, independentemente de ter ou não conhecimentos teóricos suficientes para tomar tais decisões.

Inclusive, destaco que a base do PRP é a formação prática explicitamente expressa em um dos objetivos do programa, conforme apresentado na seção 5. Há uma contradição expressa no objetivo na medida em que salienta que a importância de fortalecer o campo da prática, mas quer que os licenciandos exercitem a relação teoria e prática.

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 [...] (BRASIL, 2018 grifo meu).

O perigo de fortalecer o campo da prática é contribuir para cristalização da noção espontânea de práxis, ou seja, que são direcionadas para atividades que são produtivas, que satisfazem as necessidades imediatas, limitando-as à sua característica utilitária material. Desse modo, as formações que se destacam são aquelas que ensinam como fazer. Daí, acredita-se que toda a atividade teórico-filosófica é desnecessária por não apresentar nenhuma utilidade prática imediata.

Nessa direção, a proposta do subprojeto de Pedagogia do PRP da UESC no que diz respeito à relação teoria e prática, visa “inserir os/as licenciandos/as do curso de Pedagogia e da Educação Física no campo de atuação profissional e no contexto das instituições de Educação Infantil, possibilitando vivências e experiências que concretizem a relação teoria e prática” (UESC, 2002b, p. 14). Ainda, considera que os objetivos propostos pela BNCC poderão possibilitar um aprendizado teórico-prático sobre a infância.

Na proposta do subprojeto identifico claramente que não está explícito as vivências e experiências que podem concretizar a relação teoria e prática. Da mesma forma na proposta do PIBID que sinaliza: “o aluno bolsista ao participar no PIBID terá a oportunidade de se ver diante da práxis, considerada como atividade prática na qual se encontram a dimensão teórica e a dimensão prática.” (UESC, 2002, p. 3).

Essas experiências didático-pedagógicas de imersão na escola da educação básica vivenciadas pelos bolsistas do PIBID e do PRP durante o período de vigência do programa são evidenciadas nas pesquisas e artigos científicos que versam sobre o programa como potencializadoras da sua formação e, conseqüente, atuação como futuro professores. Contudo, o perigo é supervalorizar os saberes docentes centrados na pragmática da experiência cotidiana, coadunando com a teoria do professor reflexivo. Desse modo, não desconsidero que a aproximação da prática educativa através da imersão na escola de educação básica, através do PIBID e do PRP, não seja necessária para os licenciandos, mas não se pode deixar de considerar de que essa imersão não é capaz de garantir a formação teórica e prática na formação dos futuros professores

Após captar detalhadamente o PIBID e o PRP, rastreando a conexão íntima dos programas com a Licenciatura, programas de iniciação à docência e articulação com a teoria e prática exponho que entre a práxis e os programas de iniciação à docência há relações, determinações e contradições que revelam uma distância entre o conceito de práxis presente nos documentos e o conceito de práxis defendido por teóricos e pesquisadores que coadunam com o pensamento marxista de que teoria e prática só existem na relação dialética, não existem como elementos separados.

Os documentos sinalizam a relação teoria e prática como objetivo principal dos programas por conta do entendimento de que o ato educativo, a prática pedagógica só se faz com articulações entre o que se pensa e o que se faz. Contudo, o olhar atento e ativo de análise dos documentos possibilitou identificar as contradições entre os objetivos, intenções e operacionalizações tanto do PIBID quanto do PRP, conforme análises supramencionadas.

Por fim, as análises sobre a licenciatura, iniciação à docência e articulação teoria e prática apresentam mediações que perpassam pela finalidade de contribuir, de favorecer o processo formativo dos licenciandos que têm a oportunidade de, para além de cursar a licenciatura, ser bolsista dos referidos programas.

Contudo, a contradição entre o PIBID e a licenciatura está embasada no fato de que mesmo contribuindo na formação dos licenciandos, o foco dessa formação acaba tomando direções opostas, ou seja, no PIBID e no PRP o foco são os conhecimentos práticos e, nas licenciaturas, há situações que tendem a valorizar o conhecimento prático e há outras que supervalorizam o conhecimento teórico.

Essa dificuldade em articular a teoria e prática que gera uma forte tendência de ora fazer opção pela prática e ora pela teoria, promove a cisão desses termos. Todo esse debate encontra relações com o processo histórico do curso de Pedagogia no Brasil que, segundo Saviani (2008a), a origem do curso coincide com a difusão da Escola Nova e o movimento escolanovismo que considera a Pedagogia como ciência da educação, mas uma ciência da educação que busca apoio nas ciências em geral – Sociologia, Psicologia, Antropologia, dentre outros.

A característica de ciência da educação, de acordo com os pilares da Escola Nova, está voltada para um saber pedagógico mais empírico, pragmático, considerando o contexto histórico, político e cultural da época que visava preparar os trabalhadores para atender a sociedade industrial. Desse modo, os conhecimentos das ciências em geral eram apropriados de forma desconectada da realidade educacional escolar, colaborando para que a formação do pedagogo se distanciasse dos conhecimentos referentes ao campo educacional.

Até hoje, torna-se urgente repensar a formação para o pedagogo, a pedagoga no sentido de garantir a apropriação dos conhecimentos filosóficos e científicos da educação, bem como dos conhecimentos pedagógicos referentes à prática escolar a exemplo do domínio das políticas, dos fundamentos, das teorias pedagógicas e educacionais, dos métodos de ensino e dos conteúdos escolares. Embora os programas aqui analisados agreguem aprendizados para a profissão, parecem não contribuir com essa formação geral tão importante, mas bem que poderiam.

7 CONSIDERAÇÕES

Durante todo o processo de escrita desta tese, um estudo crítico, cujo objetivo foi analisar a concepção de práxis presente nas propostas do PIBID e PRP e suas relações com as políticas de formação inicial de professores no Brasil, com base nas intenções declaradas nos documentos dos referidos programas, estive voltada para o compromisso de produzir informações que permitissem rediscutir a formação inicial de professores, mais especificamente, a práxis nas licenciaturas. Por isso, lancei um olhar crítico para o PIBID e o PRP, para além de demonstrar, apenas, as contribuições dos programas na formação dos licenciandos.

Considerei, inclusive, as minhas experiências de ensino, gestão, pesquisa, extensão e iniciação à docência com a formação de professores tanto na educação básica quanto no ensino superior. Durante essas experiências, as minhas indagações estavam voltadas para a cisão entre a teoria e a prática, com variações que perpassam pela valorização do conhecimento tácito ou pelo esvaziamento do conhecimento teórico, na atuação do professor da educação básica e do ensino superior, bem como nas concepções dos licenciandos em suas experiências de estágio, de iniciação à docência.

Minhas reflexões me levaram a pensar que a forma equivocada de compreender a relação teoria e prática reforça a tendência de separá-las. Nessa direção, escrever a seção 3 *A categoria práxis e a formação de professores* dessa tese a partir do princípio de que a teoria e a prática só existem em relação dialética, colaborou para que eu continue defendendo, nas minhas atuações como professora e pesquisadora, a apropriação do conhecimento teórico-científico na formação dos licenciandos, destacando que a atividade teórica proporciona um conhecimento indispensável para transformar a realidade, e que a teoria funciona como um guia para ação. Inclusive, atualmente estamos vivenciando um momento de debate e de articulação e implantação de fóruns, cujo objetivo é a revogação da BNC -Formação que privilegia o conhecimento prático em detrimento do conhecimento teórico na formação dos professores.

Através da apropriação do conceito de práxis foi possível concluir que os fundamentos teóricos não estão explícitos nos editais e nos planos institucionais, tanto do PIBID quanto do PRP, o que me faz afirmar que há contradições entre os objetivos, intenções e operacionalizações tanto do PIBID quanto do PRP. Essas contradições são visualizadas na medida em que os documentos sinalizam a relação teoria e prática como

objetivo principal dos programas, mas não há indicativos de conhecimentos que serão oportunizados aos bolsistas nas propostas para potencializar a sua formação enquanto futuros professores e professoras.

Identificar as contradições postas nos editais do PIBID e do PRP só foi possível pela minha escolha teórico-metodológica, o MHD, conforme seção 2, *O Materialismo Histórico-Dialético como orientação metodológica*, cujas categorias totalidade, contradições, mediação, incluindo a historicidade, permitiram apreender os programas em suas relações com o contexto econômico, social e político do país, considerando que só seria possível conhecer a realidade dos programas me aproximando das particularidades que estão relacionadas a política de formação de professores no país.

Nessa direção, a seção 4, *Movimento histórico das políticas de formação inicial de professores no Brasil* foi produzida, através das categorias do MHD - historicidade e totalidade, com a intenção de identificar conflitos, dissonâncias, interesses que estão por trás das políticas de formação inicial de professores no país, de acordo com o contexto histórico e político, considerando que o PIBID e o PRP encontram-se no bojo da política de formação docente.

A produção da seção permitiu confirmar que a política de formação de professores é uma expressão da sociedade capitalista, marcada pela concepção neoliberal e a consequente hegemonia do pensamento da classe burguesa, que incentiva a produtividade, corroborando para uma concepção de formação baseada nos princípios da administração de empresa que envolve lucro, concorrência, produtividade, padronização, competências e habilidades profissionais.

As políticas são organizadas com o embasamento ideológico do saber prático, cuja ênfase está no saber-fazer. Esse saber-fazer é proveniente da experiência do professor que acredita que o ajudará a organizar o trabalho pedagógico e solucionar os “problemas” no processo de aprendizagem dos estudantes. Contudo, é um fazer da intuição, da subjetividade que não garante a solução dos problemas e a aprendizagem do estudante, porque não é fruto do conhecimento científico. Na atuação desse professor, portanto, não há uma articulação entre o conhecimento científico e as formas de saber, ou seja, entre a teoria e a prática.

Outra informação fundamental que a análise dos documentos sobre a política de formação de professores proporcionou foi o debate sobre os princípios, o lócus e o currículo para a formação inicial dos pedagogos, das pedagogas de acordo com a LDBEN,

as DCN – Pedagogia. No que diz respeito aos princípios, direcionei o debate sobre a concepção de práxis presente nos documentos; o lócus, por sua vez, é o debate sobre o lugar, considerando inclusive as orientações da LDBEN, onde deve acontecer a formação – na universidade e/ou na escola de educação básica; e, finalmente, o currículo para ampliar o debate sobre conhecimentos práticos e teóricos na formação do pedagogo, da pedagoga, de acordo com os documentos legais.

As informações produzidas nas primeiras seções foram fundamentais para a produção da seção *O Movimento dos programas de iniciação à docência -PIBID e PRP*, através das categorias do MHD - historicidade e totalidade, considerando que a intenção era evidenciar aspectos ideológicos dos programas, demarcados pela totalidade, historicidade e mediações com o contexto social e político a fim de ampliar a discussão sobre os princípios, o lócus e o currículo para a formação do pedagogo, da pedagoga.

De posse das informações produzidas acerca da categoria práxis, das políticas de formação inicial e dos aspectos políticos e ideológicos do PIBID e do PRP, finalmente foi possível analisá-las, através das categorias do MHD - mediações e contradições, e produzir a seção 6: *A práxis, o PIBID e o PRP: mediações e contradições*. A finalidade foi evidenciar as determinações do PIBID e do PRP a partir da análise sobre a concepção de práxis presente nas propostas dos programas.

As categorias mediação e contradição permitiram entender que o PIBID e o PRP fazem parte da totalidade que é a formação inicial de professores. Por outro lado, os programas também se constituem como totalidade, cujas partes podem ser: iniciação à docência, imersão na educação básica, integração entre ensino superior e educação básica; articulação entre a teoria e a prática; protagonismo das redes de ensino na formação de professores. Na recomposição dessas partes, identifiquei que era necessário lançar um olhar mais criterioso e atento para os objetivos e operacionalizações dos programas, relacionando-os com documentos que versam sobre formação de professores: LDBEN, DCN Pedagogia e BNC Formação.

Portanto, essas análises centradas no debate sobre a iniciação à docência, a formação inicial, a articulação entre a teoria e prática e a integração entre ensino superior e educação básica foram fundamentais para responder à questão problema dessa tese. Posso afirmar, então, que nas propostas do PIBID e o PRP identifiquei, predominantemente, a concepção de prática, e não de práxis. Não é possível falar em práxis, porque a finalidade dos programas, expressos em seus documentos, é promover

o conhecimento imediato da realidade, no caso a realidade escolar. Em razão disso, para contribuir na formação teórico e prática dos pedagogos e pedagogas as propostas dos programas deveriam proporcionar, também, situações que colaborassem para a sua formação teórica, salvaguardando o valor do conhecimento teórico, a fim de garantir uma visão da realidade escolar de forma fundamentada.

Contudo, após as análises identifiquei, também, que há uma inseparável ligação entre práxis, ensino superior, educação básica, iniciação à docência e formação inicial, mas contraditoriamente, essas categorias, ao longo do debate sobre a formação de professores, apresentam aproximações e distanciamentos

Nos documentos que versam sobre a formação inicial de professores e sobre a iniciação à docência identifiquei que a práxis está presente como forma de articulação entre ensino superior e educação básica. Desse modo, conclui-se que a práxis aproxima a educação básica e o ensino superior. Mas, o que, então, distancia?

Acredito que o distanciamento perpassa pela ideia dos organizadores das propostas do PIBID e do PRP quanto à clareza do que significa e qual o papel da licenciatura na formação dos licenciandos. Percebo isso na justificativa de criação do PIBID e do PRP de que as licenciaturas não garantem a formação prática dos licenciandos. As licenciaturas, por sua vez, em seus currículos ou na proposta de trabalho de seus formadores, não conseguiram ainda evidenciar, demonstrar que é possível sim, o movimento da práxis através da organização de seus currículos e da clareza do seu papel na formação do professor.

A universidade é o lugar do conhecimento científico e a formação inicial para o pedagogo deveria ser garantida no sentido de proporcionar a apropriação dos conhecimentos filosóficos e científicos da educação, bem como dos conhecimentos pedagógicos referentes à prática escolar, a exemplo o domínio das políticas, dos fundamentos, das teorias pedagógicas e educacionais, dos métodos de ensino e dos conteúdos escolares.

Acredito que a identidade da licenciatura entre formar o bacharel e o licenciando e, do curso de Pedagogia, de formar o docente, o especialista, o pesquisador ainda é uma situação de conflitos de interesses, de indefinições. Desse modo, falta clareza quanto ao que se pretende formar, corroborando para a crise das licenciaturas.

Por outro lado, os programas de iniciação à docência que poderiam funcionar como colaborador nesse processo de formação, tendem a focar na prática e reforçam a

ideia de que é na prática que se forma o professor descaracterizando, assim, a práxis como categoria que articula a atividade prática e teórica. Na análise dos editais e os planos institucionais tanto do PIBID quanto do PRP, identifiquei que os fundamentos teóricos não estão explícitos nas propostas.

É inegável que ao se aproximar da escola através da participação nos programas de iniciação à docência os licenciandos podem apropriar-se do cotidiano e das práticas escolares como fonte de conhecimento. Para tanto, os conhecimentos científicos sobre didática, currículo, política são essenciais, porque segundo Vázquez (2007, p.233) “a atividade teórica proporciona um conhecimento indispensável para transformar a realidade, ou traçar fins que antecipam idealmente sua transformação.”. A atividade teórica, diante disso, é indispensável no processo de formação de professores na medida em que qualifica a intervenção dos docentes no processo de ensino e aprendizagem.

A tese aqui defendida é que os programas PIBID e RP foram estratégicos para ampliação da concepção praticista na formação inicial docente, abrindo espaço, no atual contexto, para a proposta da BNC- Formação, que está vinculada a BNCC. O PIBID e PRP, podem vir a funcionar como uma experiência teórica e prática no sentido de evitar supervalorização da teoria ou da prática *per si*, evitando que funcionem como porta de entrada para a supervalorização da prática na formação profissional e acadêmica e para a inserção de graduandos na escola, sem maturação teórica, com a intenção de resolver problemas da prática pedagógica, reduzindo o papel da universidade e ampliando o papel da escola no processo formativo.

As informações produzidas e analisadas, portanto, me levaram a uma preocupação com a formação do pedagogo para atuar na educação básica. A formação desse pedagogo na universidade, enquanto locus principal de formação, deverá ser organizada a partir da articulação de conhecimentos teóricos e práticos. A ideia é contrapor-se a uma formação unilateral, que dicotomiza a relação teoria e prática, e garantir uma formação omnilateral que representa um desenvolvimento total, completo.

Desse modo, a ideia é a organização de propostas de formação de professores que vise romper, de forma radical, com uma concepção de homem limitado, individualista e alienado, fruto da sociedade capitalista, para um homem historicamente produzido, pleno no desenvolvimento de suas capacidades e potencialidades – homem omnilateral.

Para tanto, considerando que a pedagogia escolar está ligada à questão do saber sistematizado e elaborado, necessário se faz um repensar o currículo do curso de Pedagogia a fim de garantir uma formação docente que contemple o domínio: dos conhecimentos filosóficos, sociais, históricos, políticos da educação; dos conteúdos que compõem o currículo da Educação Infantil, dos anos iniciais do Ensino Fundamental e da EJA; dos conhecimentos pedagógicos e didáticos- relacionados a, por exemplo, planejamento e avaliação.

Portanto, a base da formação do pedagogo, pedagoga deve centrar-se na práxis educativa, instruindo para dominar a organização do trabalho pedagógico e garantir a apropriação do saber científico para estudantes da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental e EJA.

Por isso, estou comprometida em contribuir com o debate sobre a formação do pedagogo na perspectiva da práxis na UESC, na função de professora e pesquisadora, e nas demais universidades baianas contra o pragmatismo na formação dos professores. Inclusive, nesse momento de conclusão da tese estamos com cinco meses de um novo governo em que há sinalizações positivas para a política de formação de professores com expectativas quanto a formação e valorização dos profissionais de educação.

Diante disso, se faz necessária a continuidade do debate sobre a formação inicial, programas de iniciação à docência e a formação do pedagogo, pedagoga e reitero a defesa de uma formação que garanta o princípio da práxis, da articulação entre a teoria e a prática na formação dos pedagogos, pedagogas a fim de contribuir em seu processo formativo e futura atuação na Educação Básica, oportunizando uma educação emancipatória e transformadora, com aprendizagens sólidas, para os meninos e meninas da Educação Básica.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2009.

ARAÚJO, C. C. de. **Práxis, docência e formação humana: uma análise ontológica e materialista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) do curso de licenciatura em Pedagogia**. 2020. 253 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2020.

ARELARO, L. R. Ousar resistir em tempos contraditórios: a disputa de projetos educacionais. In: LOMBARDI, J.C (Org.) **Crise capitalista e educação brasileira**. Uberlândia, MG: Navegando Publicações, 2016

BALL, S. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, Jul/Dez 2001.

BARBEDO, I. D. **Programa de Residência Pedagógica - UNIFESP: um estudo da inserção profissional à docência**. Dissertação de Mestrado em Educação: Psicologia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), 2018.

BRAGANÇA, I. F. de S. Abordagem autobiográfica e acompanhamento: caminhos percorridos nos encontros de pesquisa-formação com egressos do curso de Pedagogia da FFP/UERJ. In: FONTOURA, H. A. (Org.). **Residência Pedagógica: Percursos de formação e experiências docentes na Faculdade de Formação de Professores da UERJ**. Niterói: **Intertexto**, 2011. p. 25-37.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- Lei nº 4024/61**. Brasília: Ministério da Educação, 1961.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- Lei nº 5540/68**. Brasília: Ministério da Educação, 1968.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 5692/71**. Brasília: Ministério da Educação, 1971.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9394/96**. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: Ministério da Educação, 1997.

_____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: Ministério da Educação, 1998.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores.** Resolução n.2/2002. Brasília: Ministério da Educação, 2002. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia.** Resolução n.1, Brasília: Ministério da Educação, 2006.

_____. Lei n.11.494, de 24 de junho de 2007. **Fundo de manutenção e desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB)**, Brasília: Ministério da Educação, 2007.

_____. **Plano de Desenvolvimento da Educação**, Brasília: Ministério da Educação, 2007.

_____. Lei n. 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.** Brasília: Ministério da Educação, 2007.

_____. Senado Federal. **Projeto de Lei Nº 227**, de 2007 sobre a Residência educacional para professores da Educação Básica, de autoria do Senador Marco Marciel.

_____. **Chamamento público para apresentação de propostas de projetos institucionais no âmbito do Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID.** Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pibid.pdf>

_____. **Portaria Nº 38, de 12 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID.** Brasília: Ministério da Educação, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pibid.pdf

_____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Decreto nº 7.219, 24 de junho de 2010. Lei que dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.** Brasília: Ministério da Educação, 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm

_____. **Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências.** Brasília: MEC, 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm

_____. Senado Federal. **Projeto de Lei Nº 284**, de 2012 sobre a “residência pedagógica” do Senador Blairo Maggi que altera o projeto de Lei n. 277, de autoria do senador Marco Marciel.

_____. **Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013. Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.** Brasília: Ministério da Educação, 2013. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/portaria-096-18jul13-aprovaregulamentopibid-pdf>

_____. Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013. **Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)**. Brasília: MEC, 2013

_____. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: MEC, 2013.

_____. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm

_____. **Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013**. Aperfeiçoar e atualizar as normas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/portaria-096-18jul13-aprovaregulamentopibid-pdf>

_____. **Plano Nacional de Educação (2010-2024)**. Brasília: Ministério da Educação, 2014.

_____. Senado Federal. **Projeto de Lei Nº 06**, de 2014 que dispõe sobre a “residência pedagógica do Senador Ricardo Ferraço que altera a Lei 9394/96.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica**. Parecer nº 2/2015, de 9 de junho de 2015. Brasília: Ministério da Educação, 2015.

_____. Portaria nº 46, de 11 de abril de 2016. **Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid**. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/15042016-portaria-46-regulamento-pibid-completa-pdf>

_____. Portaria nº 46, de 11 de abril de 2016. **Aprova o Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid**. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/15042016-portaria-46-regulamento-pibid-completa-pdf>

_____. **Chamada pública para apresentação de propostas ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)**. Ministério da Educação: Brasília. 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/01032018-edital-7-2018-pibid-pd>

_____. Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018. **Institui o Programa de Residência Pedagógica**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/28022018-portaria-n-38-instituir-pdf>.

_____. **Edital nº 7/2018**. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Chamada pública para apresentação de propostas. Brasília: MEC, 2018.

_____. Portaria Gab nº 38, de 28 de fevereiro de 2018. **Institui o Programa de Residência Pedagógica**. Brasília: MEC, 2018.

_____. Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018. **Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/201**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_RES_CNECESN72018.pdf

_____. **Edital CAPES nº 06/2018**. Programa de Residência Pedagógica. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <file:///C:/Users/lorha/Downloads/01032018-edital-6-2018-residencia-pedagogica.pdf>.

_____. **Portaria nº 122, de 16 de setembro de 2009 dispõe sobre o PIBID**. Brasília: MEC, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/portaria122-pibid-pd>

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da Educação Superior 2018: notas estatísticas**. Brasília: MEC, 2019.

_____. Resolução CNE/CP nº 02, de 20 de dezembro de 2019. Define as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)**. Brasília: MEC, 2019.

_____. **Edital CAPES. nº 23/2022**. PIBID. Brasília: MEC, 2022. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/editais/29042022_Edital_1692974_Edital_23_2022.pdf

_____. Portaria GAB Nº 82, de 26 de abril de 2022. **Dispõe sobre o regulamento do Programa Residência Pedagógica - PRP**. Brasília: MEC, 2022.

BRASIL, V. M. **A unidade teórico-prática no Programa Residência Pedagógica na Universidade Estadual de Ponta Grossa**. Ponta Grossa, 2022. Tese (Doutorado em Educação - Área de Concentração: Educação). Universidade Estadual de Ponta Grossa.

BRZEZINSKI, I. **A inserção de professores iniciantes nos sistemas educacionais da Educação Básica: pontos e contrapontos da residência pedagógica**. In: Professores principiantes e a inserção à docência: contextos, programas e práticas formativas. / Flávia Dias de Souza (org.). – Curitiba: Ed. UTFPR, 2016.

CAMPOS, R. C. S. **Projeto residência docente: espaço de ação/reflexão sobre a prática do professor de Língua Portuguesa**. In: VI Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa. Anais eletrônicos. Uberlândia: EDUFU, 2014.

CARDOSO, M. L. M. **As Representações Sociais de estudantes do curso de Pedagogia da UFPA-Belém sobre o Programa Residência Pedagógica: implicações na/para a formação inicial de professores(as)**. 2020. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2020.

CELLARD, A. A análise documental. In: ----- **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Organizado por Jean Poupart et al. Tradução de Ana Cristina Nasser. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 295-316.

CENTRO PEDAGÓGICO (UFMG). **Projeto de Ensino: Imersão Docente**. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2013.

CHARLOT, B. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber **Revista Brasileira de Educação** v. 11 n. 31 jan./abr. 2006.

COLÉGIO PEDRO II. Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura. **Edital nº03/2013**.

COSTA, L. L. **Residência Pedagógica: Criando caminhos para o desenvolvimento profissional docente**. 2015. 128f. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2015.

DOURADO, L. F. Plano Nacional de Educação: o epicentro das políticas de Estado para a educação brasileira. Goiânia: **Editora da Imprensa Universitária/ ANPAE**, 2017.

DUARTE, N. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. MARTINS, L. M.; Duarte, N. (org.). São Paulo: Editora UNESP, 2010

FARIAS, J. B. **O naufrágio, o baile e a narrativa de uma pesquisa: experiências de formação de sujeitos em imersão docente**. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Belo Horizonte, 2018.

FERNANDES, G. B. L. *et. al.* Residência pedagógica: universidade, escola e egressos de pedagogia da Faculdade de Formação de Professores / UERJ. In: FONTOURA, H. A. (org.) Residência Pedagógica: Percursos de formação e experiências docentes na Faculdade de Formação de Professores da UERJ. Niterói: **Intertexto**, 2011, p. 107-118.

FONTOURA, H. A. da. Percursos de formação e experiências docentes: um estudo com egressos do curso de Pedagogia da Faculdade de Formação de Professores da UERJ. In: FONTOURA, H. A. (org.) Residência Pedagógica: Percursos de formação e experiências docentes na Faculdade de Formação de Professores da UERJ. Niterói: **Intertexto**, 2011b, p. 11-23.

_____, H. A. da. Residência Pedagógica: investigação-ação com professores egressos da Faculdade de Formação de Professores da UERJ. In: **Revista de Educação Pública**, v. 20, n. 43, maio/ago. 2011a, p. 307-372.

_____, H. A. da. Formação de professores para a justiça social: Uma reflexão sobre a docência na Residência Pedagógica. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação** [online]. v.12, n.1, p. 120-133, 2017.

GATTI, B. A. Pós-modernidade, educação e pesquisa: confrontos e dilemas no início de um novo século. In: **Psic. Da Ed.**, São Paulo, 1. sem. de 2005, pp. 139-151.

_____, B.A.; BARRETO, E.S.S. (Org.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

_____, B. A. (org.) BARRETO, E. S. de Sá; ANDRÉ. M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

_____, B. A.; ANDRÉ, Marli. E. A. D.; GIMENES, Nelson. A. S.; FERRAGUT, Laurizete. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2014.

_____, B. A. et al. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367919>. Acesso em: dez 2022.

GIMENES, O Pibid e a licenciatura: veredas de uma mesma formação. **Pro-Posições**. Campinas, SP. V. 32. 2021

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1981.

_____. Caderno 12. IN: **Cadernos do Cárcere. Vol. 2** (Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo). Edição e Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Coedição de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. 4ª Ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004

LIMA, R. M de. Novos caminhos na formação continuada de professores de Sociologia: Reflexões sobre o Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II. **Revista Perspectiva Sociológica** [online]. Número Especial, p.99-111, 2ºsem 2012/1º sem 2016.b.

LOMBARDI, J.C; Crise do capitalismo e educação. Algumas anotações. In: LOMBARDI, J.C (Org.) **Crise capitalista e educação brasileira**. Uberlândia, MG: Navegando Publicações, 2016

MANACORDA, Mário Alighiero. **Marx e a pedagogia Moderna**. Tradução: Newton Ramos de Oliveira. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007

MARTINS, L. M. **As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico-dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa**. Anais do I EBEM - Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo. UNESP. Campus de Bauru. São Paulo, 2005

_____, L. M. O legado do século XX para a formação de professores. In: **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. MARTINS, L. M.; Duarte, N. (org.). São Paulo: Editora UNESP, 2010.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos de 1844**. Traduzido do original em alemão por Viktor von Ehrenreich. In: FERNANDES, F. (Org.) Marx e Engels: História. 3.ed. São Paulo: Ática, 1989. (Col. Grandes cientistas sociais).

_____. **K. O capital - crítica da economia política**. Editora Nova Cultural. São Paulo. 1996. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe.

_____. **K. O capital - crítica da economia política**. Livro 1. Tradução de Reginaldo Santana. 22 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

MAUÉS, O. C. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**. n. 118, pag. 89-117, março/ 2003

MEKSENAS, P. **Pesquisa social e ação pedagógica: conceitos, métodos e práticas**. Edições Loyola. São Paulo, 2002.

MORORÓ, L. P. A política Nacional de formação de professores e o papel das universidades públicas. In: ALMEIDA, R. M. De; MAGALHÃES, L. D. R.; BERTONI, L. (org.). **As redes científicas e o desenvolvimento das pesquisas, perspectivas multidisciplinares**. São Carlos, SP, Pedro e João Editores, 2011. p. 33-47

_____. L.P. **O PARFOR e a expansão da formação de professores: contexto e dificuldades da implantação do plano na Bahia**. Anais... II Congresso Nacional de Formação de Professores XII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores. 07 a 09 de abril de 2014. Águas de Lindóia, SP.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1edição. São Paulo. Expressão Popular. 2011.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antônio. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992

OLIVEIRA, D. A. Das políticas de governo a política de estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. In: **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr.-jun. 2011.

PARTIDO DOS TRABALHADORES. **Estatuto**. 2017. Disponível em <https://pt.org.br/wp-content/uploads/2018/03/estatuto-pt-2012-versao-final-alterada-junho-2017.pdf>. Acesso em dezembro de 2022.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PERONI, V. M. V. **Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 90**. São Paulo: Xamã, 2003.

POLADIAN; M. L. P. **Estudo sobre o Programa de Residência Pedagógica da UNIFESP: uma aproximação entre Universidade e Escola na formação de professores.** São Paulo, 2014.

PROPOSTA DE PLANO DE GOVERNO: **O caminho da prosperidade.** 2022.
Disponível em
https://divulgacandcontas.tse.jus.br/candidaturas/oficial/2018/BR/BR/2022802018/280000614517/proposta_1534284632231.pdf. Acesso em dezembro de 2022.

RICCI, C. S.; SOUTO, K. C, N. Residência/Imersão Docente: formação docente e articulação entre reflexões acadêmicas e o cotidiano escolar. VIII SEMINÁRIO DE INSTITUTOS, ESCOLAS E COLÉGIOS DE APLICAÇÃO DE UNIVERSIDADES BRASILEIRAS. **Colégios de Aplicação: as políticas públicas nacionais para a educação básica e a formação docente.** Anais... Natal, VIII SICEA, 2013.

RICCI, C. S. Juntar saber com saber: Reflexões sobre o Programa Residência Docente. **Revista Atos de Pesquisa em Educação.** Blumenau, v. 10, n.1, p.31-52, jan./ abr 2015.

RODRIGUES, M. F; KUENZER, A. Z.; As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática. **Olhar de professor.** Ponta Grossa, 10(1): 35-62, 2007.

SÃO PAULO. **Programa Residência Educacional.** São Paulo: Secretaria de Estado da Educação, 2013.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica.** Coleção Educação Contemporânea 11ª edição- Campinas: 1996. Editora Autores Associados.

_____, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas, São Paulo, Autores Associados, 2007a.

_____, D. A Pedagogia no Brasil: história e teoria. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção Memória da Educação

_____, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações.** 10 ed., Campinas, SP: Autores associados, 2008.

_____, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação** v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

_____, D.; DUARTE, N. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar** (orgs.). Campinas, SP. Autores Associados, 2012.

_____, D. **Sistema Nacional de Educação e Plano nacional de Educação:** significado, controvérsias e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 2014.

SCHEIBE, L.; AGUIAR, M. Â. Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de Pedagogia em questão. **Educação e Sociedade,** Campinas. UNICAMP, ano 20, n. 68, dez 1999.

SCHON, A. D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antônio. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.
SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, Maio /Jun /Jul /Ago, 2011.

SILVA, P. C. A. K; CRUZ, P. S. A Residência Pedagógica na formação de professores: história, hegemonia e resistências. **Momento: diálogos em educação**, E-ISSN 2316-3100, v. 27, n. 2, p. 227-247, mai./ago, 2018.

SOBREIRA, J. L. B. **Desafios para uma formação inicial qualificada dos profissionais da educação sobre a prática do ensino: um estudo sobre o Projeto de Lei de Residência Pedagógica**. Dissertação (Mestrado em Educação). Belo Horizonte: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2010, 188p.

UESC, UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ. **Projeto Acadêmico-Curricular do curso de Licenciatura em Pedagogia**. 2012.

_____, Resolução CONSEPE nº 23/2019. **Regulamento que reconhece o Programa Institucional de Residência Pedagógica da CAPES para redução do cumprimento da carga horária dos componentes curriculares do Estágio Supervisionado**. 2019.

_____, Resolução CONSEPE nº 16/2022. **Regulamento de Inserção da Extensão nos currículos dos cursos de graduação da Universidade Estadual de Santa Cruz. 2022**. Disponível:

https://www2.uesc.br/publicacoes/resolucoes/arquivo/2022/07/16_2022.pdf

_____. **Projeto Institucional do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)**. 2022 Disponível em: ¹

<https://drive.google.com/file/d/14selzZHpUkF8wWgmaB1ekjdQpqNFSW9t/view?usp=sharing>. Link criado em maio de 2023.

_____. Proposta do Subprojeto de Pedagogia do **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)**. 2022a. Disponível em:

¹<https://drive.google.com/file/d/1yObgMO2SLIAQmVd3J-0HH58v5aUVH8OO/view?usp=sharing>. Link criado em maio de 2023.

_____. **Projeto Institucional do Programa Residência Pedagógica (PRP)**. 2022b Disponível em: ¹

<https://drive.google.com/file/d/1fhSgzIP39H5iTqVuVa15JN4kQVI0KxXg/view?usp=sharing>. Link criado em maio de 2023.

_____. **Proposta do Subprojeto de Pedagogia do Programa Residência Pedagógica (PRP)**. 2022. Disponível em: ¹

<https://drive.google.com/file/d/1fhSgzIP39H5iTqVuVa15JN4kQVI0KxXg/view?usp=sharing>. Link criado em maio de 2023.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. 1. ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales – CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2007.

VIANA, M. L. D. **A relação teoria e prática no curso de Pedagogia: uma abordagem histórico-crítica.** Vitória da Conquista: Edições UESB, 2018.

ZEICHNER, K. M. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, Antônio. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.