



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Priscila de Souza Costa Couto

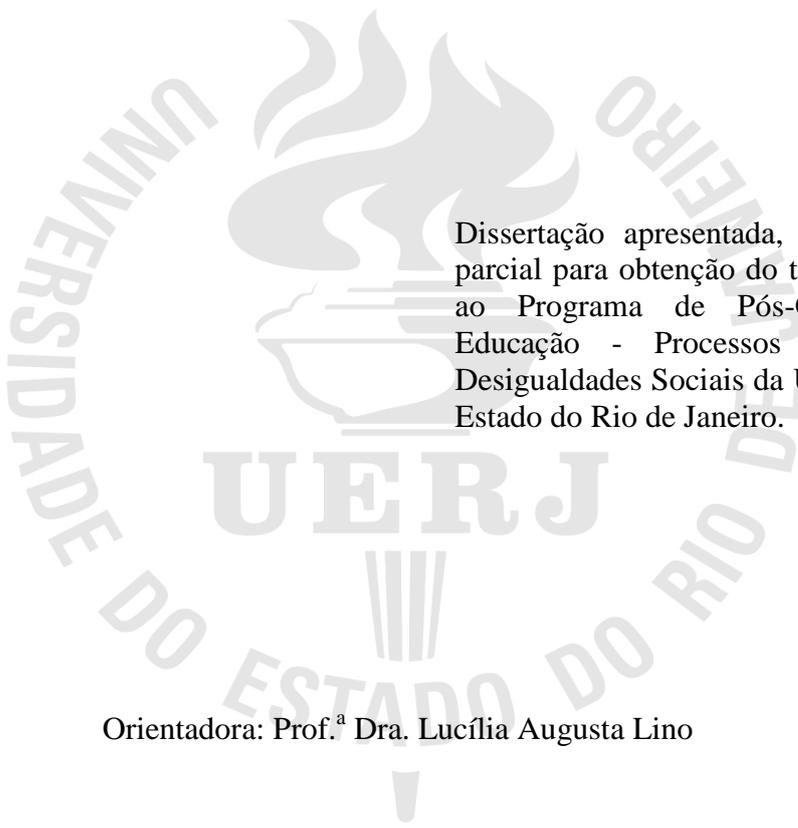
**A residência pedagógica como política de formação inicial e continuada de
professores: uma análise crítica**

São Gonçalo

2021

Priscila de Souza Costa Couto

**A residência pedagógica como política de formação inicial e continuada de professores:
uma análise crítica**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof.^a Dra. Lucília Augusta Lino

São Gonçalo

2022

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D

C871 Couto, Priscila de Souza Costa.

A residência pedagógica como política de formação inicial e continuada de professores: uma análise crítica / Priscila de Souza Costa Couto. – 2022. 226f.: il.

Orientadora: Prof.^a Dra. Lucília Augusta Lino.

Dissertação (Mestrado em Processos Formativos e Desigualdades Sociais) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. Professores – Formação – Teses. 2. Educação e Estado – Teses. I. Lino, Lucília Augusta. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. III. Título.

CRB/7 - 4994

CDU 371.13

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Priscila de Souza Costa Couto

**A residência pedagógica como política de formação inicial e continuada de professores:
uma análise crítica**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 27 de julho de 2022.

Banca examinadora:

Prof.^a Dra. Lucília Augusta Lino (Orientador)

Faculdade de Educação – UERJ

Prof.^a Dra. Maria Tereza Goudard Tavares

Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof.^a Dra. Márcia Soares de Alvarenga

Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof.^a Drs. Ana Maria Marques Santos

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

São Gonçalo

2022

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus pais, Elvio e Rosangela, por me ensinarem a lutar pelo que acredito, e ao meu filho, Arthur, por alimentar meu propósito de Ser Mais.

AGRADECIMENTOS

À Prof.^a Dra. Lucília Augusta Lino por desde o início ter acreditado que mesmo com muito trabalho eu seria capaz de realizar a pesquisa. Agradeço pela orientação criteriosa, pelos ensinamentos e pelo exemplo de dedicação e compromisso com a educação.

Às professoras que compõem a banca de avaliação, Prof.^a Dr.^a Ana Maria Marques Santos, Prof.^a Dra. Maria Tereza Goudard Tavares, e Prof.^a Dra. Márcia Soares de Alvarenga, pela leitura criteriosa e pelas contribuições com meu trabalho.

A todos os membros do GRUPEFOR pelas reflexões e pela amizade, em especial à Izabel Marçal e Jacqueline Oliveira pelas discussões e conversas por telefone ou vídeo chamada sempre que precisei de ajuda.

À minha turma de mestrado pelas trocas realizadas nas aulas, em especial à Carla Verônica, com quem dividi saberes e angústias em longas conversas por telefone.

Ao Prof. Dr. Paulo Pires de Queiroz pela confiança que sempre depositou em mim e em meu trabalho. Agradeço pelas contribuições na minha formação e incentivo.

Aos Profs. Drs. Raquel Alvitos Pereira e Jean Carlos Miranda pela disponibilidade e atenção que tiveram comigo na realização dessa pesquisa. A ajuda de vocês foi inestimável.

A todos os professores, preceptores e residentes que aceitaram compartilhar as suas experiências e dividiram seu tempo comigo.

Aos residentes que fizeram parte dos meus grupos de formação, com quem pude compartilhar experiências fundamentais para minha formação enquanto professora.

Aos amigos Anne dos Santos, Claudia Ximenes, Daiana Romão, Guilherme Vieira, Marília Ribeiro, Michelle Casal, Mônica Duque e Paola Oliveira por todo carinho, cuidado e apoio emocional que me deram ao longo desses anos. Vocês estiveram comigo em alguns dos momentos mais difíceis da minha vida e não me deixaram perder o foco.

Ao amigo Alexandre Alves por me socorrer nos dilemas com a língua portuguesa.

À minha família, em especial ao meu avô Francisco Costa, meus pais, Elvio e Rosangela Costa, e meu irmão, Thyago Costa, por estarem sempre ao meu lado. É impossível descrever tudo que vocês fizeram por mim.

Por último, mas não menos importante, ao meu filho Arthur por ser essa criança incrível que mesmo tão jovem consegue compreender as minhas ausências e por me mostrar a cada dia que estou no caminho certo.

Me sinto privilegiada por dividir essa parte da minha história com todos vocês.

“Não se pode separar a filosofia da política; ao contrário, pode-se demonstrar que a escolha e a crítica de uma concepção de mundo são, também elas, fatos políticos.”

Antonio Gramsci

“É impossível, na verdade, a neutralidade da educação. E é impossível não porque professoras e professores “baderneiros” e “subversivos” o determinem. A educação não vira política por causada decisão desse ou daquele educador. Ela é política.”

Paulo Freire

RESUMO

COUTO, P. S. C. *A residência pedagógica como política de formação inicial e continuada de professores: uma análise crítica*. 2022. 226 f. Dissertação (Mestrado em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2022.

Este trabalho apresenta investigação realizada com o objetivo principal de compreender o papel do Programa Institucional de Residência Pedagógica (PIRP) na política de formação de professores para a educação básica, no cenário sociopolítico após o golpe jurídico-parlamentar-midiático de 2016, analisando como se dá sua recontextualização em duas Universidades federais – a Universidade Federal Fluminense (UFF) e a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Buscamos compreender que concepções de formação esta política representa e com quais projetos políticos se relaciona, bem como quais são os desafios postos à formação de professores no Brasil em um cenário de disputas em meio a processos de desmontes e retrocessos educacionais e políticos. Para essa análise, utilizamos a abordagem do ciclo de políticas públicas, formulada por Stephen Ball (1993, 1994) e colaboradores, por considerarmos que este referencial nos permite explorar a natureza complexa da política, ressaltando a atuação dos agentes locais, como explicita Mainardes (2018). Investigamos a contribuição do PIRP para a formação inicial dos licenciandos e para a formação continuada dos professores, segundo as avaliações dos sujeitos envolvidos e o cotejamento de dados do programa. Foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com 20 sujeitos que atuaram como coordenadores institucionais e docentes orientadores do programa e aplicado questionário com 90 residentes. A pesquisa adota uma perspectiva qualitativa a partir de uma análise referendada em uma concepção sócio-histórica e crítica da educação, com base em Gramsci (1999) e Freire (1967, 1979), bem como autores do campo da Formação de Professores, dos quais destacamos Luis Carlos de Freitas (2012, 2018), Helena de Freitas (2018), e Marcia Angela Aguiar (2019), entre outros. Nossa pesquisa mostrou que o PIRP está vinculado às reformas empresariais da educação (FREITAS, 2018), que se alinha a uma concepção de educação baseada na defesa do livre mercado, em que a qualidade da educação depende da inserção de escolas, professores e estudantes em um mercado concorrencial, sem interferência do Estado. O PIRP bem como outras iniciativas no campo da formação de professores e gestores, age no sentido de controlar e forçar a implementação da BNCC nas escolas pelas instituições formadoras, materializando uma flexibilização da formação e uma descaracterização da profissão docente. Nossa pesquisa mostrou como as universidades estudadas recontextualizaram o programa em seu contexto da prática reinterpretando e traduzindo suas determinações para acomodá-la a uma concepção de educação como prática social, constituída na totalidade da unidade teoria-prática e comprometida com sua natureza ética e política, favorecendo uma experiência reflexiva e de construção progressiva de saberes docentes. Defendemos que a manutenção da lógica de financiamento da política de formação por meio de programas de concessão de bolsas se constitui em um mecanismo de persuasão da comunidade acadêmica para conformação aos projetos políticos dos grupos que estão no poder. Nesse processo destacamos a importância da autonomia universitária para que os sujeitos pudessem manifestar formas de resistência às reformas impostas.

Palavras-chave: Formação de professores. Políticas educacionais. Programas de formação inicial. Residência pedagógica. Recontextualização de políticas.

ABSTRACT

COUTO, P. S. C. *The pedagogical residency as initial and continuing teacher training policy: a critical analysis*. 2022. 226 f. Dissertação (Mestrado em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2022.

This thesis presents research carried out with the main objective of understanding the role of the Institutional Program of Pedagogical Residency (PIRP) in the teacher for basic education training policy, in the sociopolitical scenario after the legal-parliamentary-media coup of 2016, analyzing how its recontextualization happens in two federal universities – the Federal Fluminense University (UFF) and the Federal Rural University of Rio de Janeiro (UFRRJ). We seek to understand what training conceptions this policy represents and which political projects it relates to, as well as what are the challenges posed to teacher training in Brazil in a scenario of disputes and processes of educational and political dismantling and setbacks. For this analysis, we used the public policy cycle approach, formulated by Stephen Ball (1993, 1994) and collaborators, as we consider that this framework allows us to explore the complex nature of policy, highlighting the role of local agents, as explained by Mainardes (2018). We investigated the contribution of the PIRP to the initial training of undergraduates and to the continuing education of teachers, according to the evaluations of the actors involved and the analysis of the program data. Semi-structured interviews were carried out with 20 professors who acted as institutional coordinators and guiding professors the program and a questionnaire was applied to 90 residents. The research adopts a qualitative perspective from an analysis based on a socio-historical and critical conception of education, based on Gramsci (1999) and Freire (1967, 1979), as well as authors in the field of Teacher Education, in which we highlight Luis Carlos de Freitas (2012, 2018), Helena de Freitas (2018), and Marcia Angela Aguiar (2019), among others. Our research showed that the PIRP is linked to corporate reforms of education (FREITAS, 2018), which is aligned with a conception of education based on the defense of the free market, in which the quality of education depends on the inclusion of schools, teachers and students in a competitive market, without State interference. The PIRP, as well as other initiatives in the field of teacher and school principal training, acts to control and force the implementation of the BNCC in schools by training institutions, materializing a flexibilization of the training and a mischaracterization of the teaching profession. Our research showed how the studied universities recontextualized the program in their context of practice, reinterpreting and translating its determinations to accommodate it to a conception of education as a social practice, constituted in the totality of the theory-practice unit and committed to its ethical and political nature, favoring a reflective experience and progressive construction of teaching knowledge. We defend that the maintenance of the financing logic of the training policy through scholarship programs constitutes a mechanism of persuasion of the academic community to conform to the political projects of the groups that are in power. In this process, we highlight the importance of university autonomy so that the actors could manifest forms of resistance to the imposed reforms.

Keywords: Teacher training. Educational policies. Initial training programs. Pedagogical residency. Political recontextualization.

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	10
1	OS CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO SOBRE A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL	18
1.1	O Ciclo de Políticas como abordagem teórico-metodológica	19
1.2	Implementação ou Recontextualização	25
1.3	Sobre o conceito de Estado Ampliado	29
1.4	Sobre o conceito de Autonomia	32
1.5	Contextualizando a Análise dos documentos e dados	39
2	FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONTEXTUALIZAÇÃO, CONCEPÇÕES E EMBATES	42
2.1	Contextualização histórica: da origem do curso de licenciatura à LDB	42
2.2	Contextualização histórica: da LDB às DCNs	47
2.3	O golpe jurídico-parlamentar-midiático de 2016	54
2.4	As reformas empresariais da Educação	58
3	O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA – PIRP	67
3.1	Origem e história	67
3.2	Editais Capes nº 6/2018 e nº 1/2020	71
3.3	O PIRP na UFRRJ e na UFF	74
3.3.1	<u>O Projeto Institucional da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)</u>	81
3.3.2	<u>O Projeto Institucional da Universidade Federal Fluminense (UFF)</u>	86
4	RECONTEXTUALIZAÇÕES DO PIRP NO CONTEXTO DA PRÁTICA	92
4.1	Recontextualização do Projeto Institucional da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)	93
4.2	Recontextualização do Projeto Institucional da Universidade Federal Fluminense (UFF)	104
4.3	Contribuições para a Formação Inicial de Professores	116
4.4	Desafios da Autonomia Universitária	132

4.5	A importância do PIRP para a Formação de Professores	143
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	165
	REFERÊNCIAS	172
	APÊNDICE A – Roteiro de entrevista com coordenadores institucionais	180
	APÊNDICE B – Roteiro de entrevista com docentes orientadores	182
	APÊNDICE C – Questionário aplicado com residentes	184
	ANEXO A – Edital capes nº6/2018 e anexos ao edital	194
	ANEXO B - Edital capes nº1/2020 E anexos ao edital	212

INTRODUÇÃO

Este trabalho investigativo, desenvolvido para a dissertação de mestrado, é vinculado à Linha de Pesquisa “Formação de Professores, História, Memória e Práticas Educativas” do Programa de Pós-Graduação em Educação Processos Formativos e Desigualdades Sociais, da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPGEDU/FFP/UERJ). A pesquisa analisou como o Programa Institucional de Residência Pedagógica (PIRP) se insere na materialização da política de formação de professores implementada pelo Ministério da Educação (MEC), a partir de 2016. Buscamos compreender que concepções de formação ela representa e quais projetos políticos estão a ela relacionados, bem como quais são os desafios postos à formação de professores no Brasil em um cenário de desmontes e retrocessos educacionais e políticos.

A participação no *Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, Formação de Professores, democracia e direito à educação - GRUPEFOR*, coordenado pela orientadora deste trabalho dissertativo e composto por professores de redes públicas de ensino, contribuiu para a apropriação do referencial teórico, ancorado no pensamento de Paulo Freire (1979) e Antônio Gramsci (1999). As discussões travadas no GRUPEFOR têm focalizado a formação dos professores para a educação básica pública e os processos de materialização do direito à educação, diante do atual cenário de desmonte das políticas educacionais e de descontinuidade e descaracterização dos programas de formação de professores no país, foco deste trabalho. O GRUPEFOR articula a discussão sobre as políticas educacionais aos movimentos de resistência e vem favorecendo a participação coletiva como parte do processo formativo e da construção da identidade profissional dos professores/pesquisadores, objetivando potencializar sua atuação como intelectuais orgânicos e agentes de transformação (LINO et al, 2021).

Nesta dissertação, investigamos a implantação do PIRP nas duas universidades federais, localizadas no estado do Rio de Janeiro, que aderiram ao Programa em seu primeiro edital, em 2018, a saber a Universidade Federal Fluminense (UFF) e a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), focando no contexto da prática.

Iniciamos, então, relatando brevemente minha trajetória de formação pessoal e profissional que me direcionou academicamente para o campo da formação de professores. As escolhas profissionais, pessoais e acadêmicas que fui fazendo ao longo da minha carreira foram constituindo-me como estudante, professora e pesquisadora. Por meio desse breve

memorial, pretendo esclarecer algumas motivações que justificam meu interesse pelo objeto desta pesquisa, cuja estrutura apresentamos na seção seguinte.

Trajetória de formação: motivações para a escolha do objeto

Minha motivação para essa investigação se deu por ter participado no PIRP como preceptora, pois atuo como professora de Sociologia no ensino médio em escola da rede estadual de ensino, no município de São Gonçalo - Rio de Janeiro. Creio que cabe aqui relatar um pouco da minha trajetória, e o que me trouxe até a elaboração dessa pesquisa, antes de apresentar com mais detalhes a investigação realizada.

Venho de uma família de classe média, trabalhadora, de São Gonçalo. Sou uma das primeiras pessoas da família que chegou até a universidade. Minha mãe chegou a se formar em Pedagogia na Universidade Salgado de Oliveira, mas nunca exerceu a profissão. Logo após concluir o curso, começou a trabalhar como redatora/revisora na Câmara de Vereadores de São Gonçalo e após a promulgação da Constituição Federal de 1988, a Câmara publicou um plano de cargos de salário e ela passou a ser agente legislativo até se aposentar. Meu pai concluiu o ensino médio em escola pública e começou a trabalhar desde muito jovem, ainda enquanto estudante. Seu primeiro emprego foi em uma banca de jornal, com 12 anos. Após um ano nesse trabalho aprendeu a consertar máquina de lavar com um amigo do meu avô e trabalhou com isso até entrar para o serviço militar obrigatório na Aeronáutica. Ao concluir o serviço militar, foi trabalhar como feirante na barraca de frutas de um tio até conseguir um emprego de carteira assinada na construção civil fazendo colocação de esquadrias de alumínio nas janelas de prédios em construção. Neste emprego, presenciou a morte de um colega em um acidente de trabalho, fato que o levou a pedir demissão. Saindo da construção civil, ele começou a trabalhar como *office-boy* em uma corretora de valores, onde teve oportunidades de crescimento de carreira. Ali fez prova para trabalhar como auxiliar de pregão, e depois para operador de bolsa de valores. Após três tentativas, conseguiu a certificação para atuar como operador e permaneceu neste cargo até o fechamento da Bolsa de Valores do Rio de Janeiro. Com sua saída da bolsa de valores, ele voltou a consertar máquinas de lavar até comprar o táxi com o qual trabalhou até se aposentar.

Por não ter tido oportunidade de estudar em nível superior, meu pai sempre quis dar essa oportunidade aos dois filhos e, mesmo quando tinha emprego fixo, fazia diversos bicos nos fins de semana, incluindo um restaurante que ele abriu e manteve por pouco tempo em Cachoeiras de Macacu, para poder pagar nossa escola. Sempre estudei em boas escolas

particulares, no município de São Gonçalo, custeada pelos meus pais e, nos últimos anos do Fundamental e Médio, participei de um processo seletivo e consegui uma bolsa de 75% no Colégio Santa Terezinha, uma escola tradicional da elite local em São Gonçalo.

Sou formada em Ciências Sociais pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Concluí o bacharelado em 2006 e a licenciatura em 2007. Sempre quis dar continuidade à minha formação acadêmica, no entanto, a necessidade de trabalhar me fez adiar a decisão de fazer mestrado. Trabalhei durante toda a graduação, e conjugar estudos com trabalho sempre fez parte da minha realidade de estudante-trabalhadora e trabalhadora-estudante. No entanto, o mestrado exigia liberação para assistir aulas no período da tarde que eu não conseguia, trabalhando na iniciativa privada.

Ainda durante a graduação, comecei a trabalhar como socióloga na Área Internacional da Petrobras, na Coordenação de Responsabilidade Social. Apesar da necessidade de trabalhar, não queria deixar de estudar e iniciei em 2008 uma especialização em Sociologia Urbana na UERJ, que não pude concluir por questões de saúde na família. Em 2010, recebi um convite para trabalhar na área de Gestão de Recursos Humanos, que me levou a procurar o MBA em Gestão de Pessoas, que concluí em 2012.

Em paralelo à minha atuação na Petrobras, lecionava sociologia em uma escola pública de São Gonçalo, desde 2009. Atuar na escola básica não era financeiramente interessante, mas foi a maneira que encontrei de me manter próxima dos debates da sociologia e da educação. Nesse sentido, atuar como docente não era o meu objetivo inicial de carreira. Somente após estar em sala de aula comecei a considerar a educação como um caminho profissional e, ao longo dos anos, fui formando minha identidade como professora e buscando aprimorar minha formação.

Em 2014, decidi me dedicar unicamente à educação e, aprovada em concurso público, comecei a trabalhar também na Fundação Cecierj, na área de Extensão, com projetos de formação continuada de professores. Trabalhar na gestão de cursos para professores fez crescer ainda mais minha percepção sobre a necessidade de aprimorar minha formação em educação. Por ser uma instituição pública de ensino, temos maior flexibilidade de horário e incentivo à formação e, desde então, passei a considerar a possibilidade de fazer o mestrado. Como fiquei um tempo afastada da Universidade, decidi fazer uma pós-graduação lato sensu antes de tentar o mestrado. Assim, em 2018, cursei uma Especialização em Ciências Sociais e Educação Básica, no Colégio Pedro II.

Decidida a dedicar minha vida profissional à educação e com a convicção de que para exercer um trabalho de qualidade, compromissado com a escola pública, é necessário estar em

constante formação, refletindo sobre minha prática na escola, decidi me candidatar ao processo de seleção para preceptora do Programa Residência pedagógica, na UFF. O projeto me pareceu uma oportunidade de ressignificar minha atuação como docente, e manter a motivação de dar aulas de qualidade frente a toda precariedade da escola pública estadual do Rio de Janeiro. A possibilidade de ter uma bolsa para me dedicar à formação foi fundamental para que eu me candidatasse ao programa. Com duas matrículas no Estado, e uma rotina de trabalho, que inclui um deslocamento cansativo, indo diariamente de São Gonçalo para o Rio, dando aulas à noite em São Gonçalo, fazer cursos de atualização não era uma prioridade viável, apesar do desejo. Também sou mãe de um menino de sete anos, responsável solo pelo seu cuidado, pois o pai reside em outro estado, o que reduz sobremaneira o tempo disponível para formação, realidade da ampla maioria das mulheres que são professoras e mães.

Assim, desde 2018 participo do programa de Residência Pedagógica da Capes, no subprojeto UFF, como preceptora. Supervisionei um grupo de oito residentes de Ciências Sociais em 2018 e supervisionei um novo grupo de residentes do edital de 2020. Minha inserção no PIRP ocorreu em pouco tempo. Minha escola recebeu um comunicado de que precisava fazer adesão ao termo de cooperação do programa caso algum professor da escola tivesse interesse em participar. O comunicado chegou no último dia de prazo, em uma sexta-feira, que por acaso era meu dia na escola no turno da manhã. A Diretora foi até a sala de professores na hora do intervalo perguntar se alguém tinha interesse em participar porque ela precisava responder com urgência, mas ela não tinha informações do que era o projeto. Sabiam apenas que seria uma residência pedagógica, parecida com o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Eu e mais dois professores que costumamos receber estagiários nos interessamos porque nos pareceu ser algo semelhante ao que já fazíamos, mas com a possibilidade de receber uma bolsa. A mim pareceu também ser uma boa oportunidade de me aproximar da Universidade e construir um projeto para o mestrado. Assim, a escola fez a adesão ao termo de cooperação e depois o edital de seleção de preceptores da UFF foi compartilhado com todos pelo grupo de *WhatsApp* dos professores. Me candidatei ao edital, ainda sem saber muito bem como seria o programa e fui selecionada para o subprojeto de ciências sociais.

Apesar de já ter procurado o programa como uma forma de me aproximar da Universidade, o convívio com os residentes me fez pensar no meu próprio processo de formação e os relatos deles sobre a licenciatura me inquietaram. Ao comparar com a experiência que vivi na graduação, percebia muitas semelhanças com o que eles estavam vivenciando, mesmo com os programas de formação que não existiam na minha época e que

eles tiveram acesso. A proposta de estudar a Residência Pedagógica está relacionada a essa minha necessidade de pensar e entender como meu trabalho, seja no PIRP, seja na Fundação Cecierj, está inserido na política de formação de professores para a escola básica e manter uma atitude reflexiva sobre minha atuação profissional. Minha entrada no Mestrado e no Grupefor potencializaram essa busca por uma formação crítica sobre a atuação docente e as políticas educacionais atuais, com destaque para o PIRP.

Apresentação da pesquisa

Temos visto nas últimas décadas inúmeras mudanças no trabalho docente e na organização escolar, que tem conferido destaque à formação inicial e continuada de professores, fazendo que este tema seja foco de diversos estudos e pesquisas. Após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em 1996, as reformas educacionais proporcionaram uma intensificação das discussões sobre a formação dos docentes no país. Destacamos as discussões sobre as Diretrizes curriculares nacionais (DCNs) dos cursos de nível superior, com destaque para a Pedagogia (2006) e, das DCNs dos cursos de formação de professores (Resolução CNE/CP nº 02 de 2015), além das DCNs das diferentes etapas e modalidades da Educação básica.

Entretanto, as mudanças no cenário político com o golpe jurídico-parlamentar-midiático¹ de 2016 determinam o progressivo e acelerado desmonte das políticas educacionais dos últimos anos, impondo processo de reformulação curricular da educação básica visando uma padronização homogeneizadora. Nesse contexto, o lançamento da Política Nacional de Formação de Professores, em outubro de 2017, sinaliza que o Ministério da Educação, propunha alterações retroativas também nos cursos de formação de professores. Primeiramente houve a redução e alteração significativa dos programas de formação inicial, como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), e a proposição de um novo Programa – a Residência pedagógica.

¹ Termo explicitado por Krawczyk e Lombardi (2018), para caracterizar o movimento que culminou no impeachment de Dilma Rousseff, desencadeado em 17 de abril de 2016 na Câmara dos Deputados e consumado no Congresso Nacional, em 31 de agosto de 2016, em sessão transmitida em cadeia nacional.

A proposta governamental de Residência pedagógica, que vincula o programa à Base Nacional Comum Curricular² (BNCC) recém aprovada, se apropria do conceito de “residência pedagógica”, – que há alguns anos vinha sendo apontada como possibilidade de melhoria na formação de professores no Brasil e era objeto de disputa de diferentes projetos de formação³ – e o descaracteriza. As proposições do PIRP são alvo de contundentes críticas de diversas entidades nacionais, que afirmam que “o Programa de Residência Pedagógica é a estratégia do MEC para enxertar a BNCC nos programas de formação inicial”, dado que “é uma tentativa de desconstrução de projetos de formação inicial comprometidos com a docência como atividade intelectual e criadora” (ANFOPE, ANPED et al, 2018).

Para as entidades nacionais, o Programa pode provocar:

efeitos profundamente desprofissionalizantes nos cursos de Licenciatura, seja por induzir que estudantes em processo de formação sejam responsáveis por aulas nas escolas, seja porque a vinculação do Programa com a BNCC visa formar professores para uma docência reprodutivista, desprovida de autonomia intelectual e incapaz de reconhecer as diferentes realidades em que os processos educativos tomam forma e lugar”. (ANFOPE, ANPED et al, 2018).

Como já explicitamos, as discussões coletivas travadas no GRUPEFOR auxiliaram na apropriação do referencial teórico e na concepção formativa que ancora esse trabalho investigativo. Assim, partimos da concepção formativa da *base comum nacional*, construída historicamente no movimento dos educadores, para todos os cursos de formação de professores, cujo conjunto de princípios, orienta as discussões no GRUPEFOR e norteia este trabalho, no sentido teórico e político. Dentre esses princípios, destacamos a sólida formação teórica e interdisciplinar sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais, e o compromisso social, político e ético do educador, que potencializam o exercício da análise crítica da realidade socioeducacional brasileira, e a sempre necessária articulação com os movimentos sociais e suas lutas em defesa da democracia, dos direitos sociais, em especial, o direito à educação (ANFOPE, 2021).

² A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que estabelece um conjunto de conhecimentos, competências e habilidades, consideradas essenciais, que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. A BNCC referente às etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental foram homologados em 2017, e a referente ao Ensino Médio foi homologada em 2018.

³ Abordaremos os projetos de Residência em disputa no capítulo 4, no entanto, as experiências de residências que já foram implementadas por Instituições Públicas de Ensino como a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e o Colégio Pedro II se caracterizam como uma formação continuada, posterior à graduação, configurada com carga horária e certificado de especialização. O PIRP vai na contramão dessa proposta se configurando como um programa de formação inicial focalizado nos licenciandos a partir da segunda metade do curso.

Nesse sentido, partimos do pressuposto, com base em Gramsci (1999) e Freire (1979), de que é “possível superar a submissão e subordinação intelectual que se instala e confirma a alienação, pela leitura do real e suas contradições, de forma crítica e contextualizada”, tendo como norte a defesa da educação pública e dos direitos sociais (LINO *et al.*, 2021, p.2).

Nesta configuração teórica, a materialização do Programa Residência Pedagógica e da sua concepção de política de formação em dois projetos institucionais específicos – na UFF e na UFRRJ – é o objeto desta investigação. Para desenvolver este trabalho traçamos o seguinte

Objetivo Geral:

Compreender o papel do programa de Residência Pedagógica na política de formação de professores para a educação básica, no cenário sociopolítico atual, analisando como se dá sua recontextualização em duas Universidades federais – a Universidade Federal Fluminense (UFF) e a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).

Este objetivo se desdobra nos seguintes **Objetivos Específicos:**

- Compreender as relações entre o Programa de Residência Pedagógica e o contexto histórico de sua origem, identificando os projetos políticos em disputa, as concepções de formação e as demandas, interesses e influências que levaram a sua formulação;
- Investigar a execução do PIRP na UFF e na UFRRJ avaliando a sua recontextualização na prática, a partir dos dados obtidos com os atores do processo – coordenadores, orientadores, preceptores e residentes;
- Avaliar a materialização do programa na escola básica, sua influência na formação dos residentes e preceptores, a partir de suas experiências na prática.

A partir desses objetivos, geral e específicos, planejamos as seguintes etapas de pesquisa:

- 1) Apropriação do referencial teórico e metodológico. Essa apropriação se deu ao longo do processo de investigação, articulando o movimento teoria-empíria-teoria, aprofundando os conceitos e resgatando o contexto histórico a partir dos indícios encontrados na análise de dados, assim como pela participação na discussão coletiva do (GRUPEFOR), que também contribuiu significativamente para a problematização de questões pertinentes à pesquisa;
- 2) Identificação e análise dos documentos que caracterizam e/ou se relacionam com o PIRP;

- 3) Seleção, discussão e elaboração dos instrumentos de produção de dados (entrevistas e questionários), bem como a seleção dos sujeitos a que serão aplicados esses instrumentos;
- 4) Aplicação dos instrumentos escolhidos, via plataforma virtual;
- 5) Análise dos dados levantados;
- 6) Elaboração da dissertação.

Esta dissertação é composta, além desta introdução e das considerações finais, em quatro partes. A primeira trata dos caminhos trilhados na investigação, apresentando as opções metodológicas e alguns conceitos centrais para a análise qualitativas dos dados. A segunda parte, discute a formação de professores no Brasil, seu contexto histórico, as concepções e projetos em disputa e o os interesses da reforma empresarial da educação, que gestou a política investigada. A terceira parte, apresenta o PIRP, tecendo análises e considerações sobre sua materialização nas duas IES. E por fim, na quinta parte, analisamos como se deu a recontextualização do PIRP no contexto da prática, na UFF e na UFRRJ, a partir dos depoimentos dos atores envolvidos na política, – docentes e residentes –destacando as contribuições do programa para a formação inicial dos estudantes e os desafios postos à autonomia universitária. Nossas conclusões apontam que a recontextualização da política nas IES traduziu o esforço dos atores envolvidos em reafirmar o compromisso institucional com uma formação de professores crítica, ética e política, que permita a construção de saberes docentes em movimento de resistência ao esvaziamento da sua função social.

1 OS CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO SOBRE A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

Para desenvolver este trabalho investigativo sobre como o Programa Institucional de Residência Pedagógica (PIRP) se insere na materialização da política de formação de professores atual, é importante que indiquemos as opções teórico-metodológicas que fizemos, e como estas apontaram os caminhos que transcorremos ao longo desses quase dois anos de pesquisa.

Cabe destacar que tanto o curso de mestrado quanto a pesquisa se desenvolveram no contexto da pandemia de Covid 19⁴, com aulas e orientações, assim como as reuniões do Grupefor, ocorrendo de forma remota, via plataformas *online*, e que a coleta de dados – a pesquisa de campo propriamente dita, – também se desenvolveu de forma virtual.

Neste capítulo apresentamos o Ciclo de políticas, a abordagem metodológica utilizada como ferramenta instrumental para a análise dos dados e trazemos algumas discussões teórico-conceituais que orientaram nossa investigação, já indicando as concepções de formação defendidas historicamente pelo movimento de educadores e pela Anfope, que norteiam este trabalho, e serão desenvolvidas, no movimento teoria-empíria-teoria, ao longo dos demais capítulos

O pensamento de Gramsci (1999) nos orienta a perceber o conceito de Estado ampliado e a atuação dos intelectuais orgânicos nesse processo de elaboração e implantação de políticas educacionais. Da mesma forma, Paulo Freire (1979, 2014) nos auxilia a compreender o conceito de autonomia e as possibilidades - postas aos sujeitos e às instituições universitárias analisadas nesta investigação – de resistência às políticas implementadas no que se refere à descaracterização dos programas de formação, à imposição de vinculação à BNCC, e seu potencial ataque à autonomia universitária.

Outros referenciais sobre o contexto histórico da formação de professores, e das políticas educacionais no Brasil, são apresentados neste capítulo, e desenvolvidos nos capítulos seguintes, em articulação com os dados empíricos. Assumimos como interlocutores, autores com forte atuação nas entidades do campo educacional, especificamente da

⁴ Pandemia da doença por coronavírus 2019 (COVID-19) ainda em curso no momento em que escrevemos essa dissertação e assim decretada pela Organização Mundial da Saúde em 11 de março de 2020. A COVID 19 é uma doença respiratória causada pelo coronavírus da síndrome respiratória aguda grave 2 (SARS-CoV-2).

ANFOPE⁵, como Iria Brzezinski, Helena de Freitas, Luís Dourado, Marcia Angela Aguiar, Leda Scheibe e Vera Bazo, entre outros, com os quais dialogamos.

1.1 O Ciclo de Políticas como abordagem metodológica

Para compreender como o Programa Institucional de Residência Pedagógica (PIRP) se insere na materialização da política de formação de professores implementada pelo MEC nos últimos quatro anos, recorreremos à abordagem do ciclo de políticas públicas, formulada por Stephen Ball (1993; 1994) e colaboradores, utilizada para pensar políticas educacionais no Brasil por Jefferson Mainardes (MAINARDES, 2006; MAINARDES, 2018), por constituir-se em um referencial analítico flexível e dinâmico, que nos permite explorar a natureza complexa da política. Essa abordagem favorece a análise crítica de programas e políticas educacionais desde sua formulação inicial até sua implementação no contexto da prática e seus efeitos, por ressaltar a atuação dos agentes locais.

As políticas públicas são pensadas e implementadas pelos órgãos governamentais, visando atender a demandas sociais, e se efetivam em diversos setores. Inserem-se no âmbito das políticas públicas as políticas educacionais, que dizem respeito especificamente à educação escolar e contextos educacionais.

As políticas educacionais se caracterizam como a ação do Estado com vistas à ordenação de um sistema de educação ou formação e se realizam por meio da prestação de serviços educacionais, tendo as escolas como o meio principal. O desenvolvimento da investigação em políticas públicas tem feito com que os estudiosos do assunto desenvolvam novos instrumentos de análise, existindo, assim, algumas ferramentas disponíveis, ligadas a modelos distintos e associadas a posturas teóricas plurais. Nesse leque de opções metodológicas, faz-se necessário optar pela abordagem que melhor permita atingir os objetivos propostos. Assim, este trabalho propõe-se analisar a proposta de instituição da Residência Pedagógica como política pública educacional a partir da abordagem do ciclo de políticas públicas, formulada por Stephen Ball e colaboradores.

O Ciclo de Políticas é um método para análise de políticas, que temo objetivo de compreender as políticas educacionais no contexto das relações e ações dos profissionais que

⁵ Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, entidade criada em 1990.

lidam com as políticas no nível local. Segundo Mainardes (2006, p. 48), “essa abordagem permite a análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais desde sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática e seus efeitos”, e, assim, compreender e articular as políticas educacionais, como entendimento dos processos políticos, desde a sua criação até sua realização na prática. Ball esclarece que enquanto método o ciclo de políticas “não diz respeito à explicação das políticas” (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p.305). Para Mainardes (2006, p.58) enquanto o ciclo de políticas oferece instrumentos analíticos para analisar a trajetória de políticas, uma outra teoria mais específica poderia ser utilizada para analisar a política em si.

Utilizamos, então, o ciclo de políticas como uma ferramenta metodológica para analisar o PIRP, pois reconhecemos os limites de sua utilização para compreensão das políticas educacionais. Para Linguard (1993, apud Mainardes, 2006, p.56), a abordagem do ciclo de políticas necessita de uma Teoria de Estado mais sofisticada, que ajude a compreender o fenômeno mais amplo da política pública. Hatcher & Troyna (1994, apud Mainardes, 2006, p.56) consideram, a partir de uma perspectiva marxista, que a abordagem do ciclo de políticas não tem uma teoria de Estado, entretanto não achamos que isso a inviabilize como instrumental metodológico.

Assim apesar desses limites, acreditamos que este método nos permitia analisar os dados do PIPP nas duas universidades investigadas por permitir pensar a atuação dos sujeitos das Instituições de Ensino na consecução da política. Essa perspectiva nos permitiu pensar a política em um constante processo de formação, que não acontece em um momento específico, mas relações de poder que a tensionam em todas as suas fases. Essa perspectiva é bem diferente das análises de implementação de políticas comuns no campo da Ciência Política que partem de uma concepção liberal do Estado como sujeito. Apesar de seus limites, acreditamos que o método proposto por Ball permite analisar a política a partir de uma outra concepção de Estado, relacional, que se constitui na disputa por hegemonia, fundamentada no Estado Ampliado de Gramsci. Abordaremos melhor essas questões nas seções seguintes.

Assim, fazemos uma distinção entre a teoria que fundamenta nossa análise do PIRP e a metodologia que escolhemos para essa análise. Teoria e metodologia envolvem dimensões distintas da pesquisa científica. Apesar de serem campos interconectados são diferentes no âmbito das ciências humanas e sociais. Partimos do entendimento de Barros (2013), de que a teoria

remete a uma maneira de ver o mundo ou de compreender o campo de fenômenos que está sendo examinado. Remete aos conceitos e categorias que serão empregados para encaminhar uma determinada leitura da realidade, à rede de elaborações mentais já fixada por outros autores (e com as quais o pesquisador irá dialogar para elaborar o seu próprio quadro teórico). A “teoria” remete a generalizações, ainda que estas generalizações se destinem a serem aplicadas a um objeto específico ou a um estudo de caso delimitado pela pesquisa. (BARROS, 2013, p.274).

Nesse sentido, buscamos nos ancorar nos referenciais teóricos de Gramsci (1999), principalmente no tange o conceito de Estado Ampliado e a atuação de Intelectuais Orgânicos, e de Paulo Freire (1979, 2014), no que se refere ao conceito de autonomia. Os conceitos desses autores nos ajudaram a analisar o PIRP enquanto política de formação de professores.

Por outro lado, ainda segundo Barros (2013), a metodologia

refere-se mais particularmente a uma determinada maneira de trabalhar algo, de eger ou constituir materiais, de extrair algo destes materiais, de se movimentar sistematicamente em torno do tema definido pelo pesquisador. A metodologia vincula-se a ações concretas, dirigidas à resolução de um problema; mais do que ao pensamento, remete à ação. Assim, enquanto a ‘teoria’ relaciona-se a um “modo de pensar” (ou de ver)³, a ‘metodologia’ refere-se a um “modo de fazer”, ou ao campo de atividades humanas que em filosofia denomina-se praxis⁶. (BARROS, 2013, p.274-275).

Apesar de distintos, esses campos do conhecimento científico estão relacionados. Muitas vezes uma decisão teórica pode encaminhar também uma escolha metodológica. Isso, no entanto, não torna uma teoria incompatível com a adoção de outras metodologias. Isso, no entanto, não torna uma teoria incompatível com outras metodologias. Acreditamos que mesmo que Ball tenha se aproximado da teoria foucaultiana e da análise do discurso nos últimos anos, sua abordagem do ciclo de políticas, proposta na década de 90, nos oferece mecanismos para compreensão da política a partir de uma concepção gramsciana de Estado. Nossa escolha por esse método se deu então, pela possibilidade de pensar a política como “um aspecto dinâmico e não-linear de o complexo que compõe o processo da política” (BALL, 2016, p.19). Assim, consideramos útil o conceito de recontextualização utilizado por Ball, em contraposição ao conceito comumente utilizado em análises de políticas de implementação.

Ball se opõe à ideia de que uma política é implementada (MAINARDES; MARCONDES; 2009, p.305) pois isso sugere um processo linear em que há um momento de elaboração da política por uma determinada instância que segue em direção a execução desta

⁶ O autor utiliza aqui a expressão práxis de forma ampla, mais próxima da acepção aristotélica de que a entende como uma das três atividades humanas fundamentais junto com Theoria e a Poiêsis (criação artística), como ação voluntária que busca alcançar objetivos, e não necessariamente como atividade prático-crítica da acepção marxista.

na prática, de forma direta. Em contraposição à ideia de implementação, o autor propõe o conceito de atuação da política, sendo que os diferentes atores que executam a política fazem leituras diferentes dela e, portanto, a executam de forma diferenciada. Entre o texto da política e sua realização na prática existe um processo de tradução pelos atores que atuam nela. A efetivação da política se dá na prática e através da prática. As políticas são interpretadas e traduzidas na prática.

A abordagem do ciclo de políticas foi inicialmente formulada por Ball e Bowe (2017) a fim de destacar natureza complexa e controversa da política educacional (MAINARDES, 2006; 2018), com ênfase na ação dos profissionais que lidam com a política em nível local. Essa abordagem inicial caracterizava o processo político como um ciclo contínuo composto por três contextos ou arenas⁷: o contexto da influência, o contexto da produção do texto e o contexto da prática. “Esses contextos estão inter-relacionados, não têm uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares. Cada um desses contextos apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates” (BOWE; BALL; GOLD, 1992, apud MAINARDES, 2018).

Em 1994, os autores revisaram esta abordagem e expandiram o ciclo de políticas, acrescentando mais dois contextos: o contexto dos resultados e o contexto da estratégia política. Essa mudança se fez necessária devido à variedade de intenções e disputas que influenciam o processo político. A linguagem anterior apresentava certa rigidez ao uso da abordagem, que não correspondia ao interesse dos autores e a natureza da política como a entendem (MAINARDES, 2018). Para os autores, a política tem uma natureza dinâmica, é constituída de práticas e propostas interconectadas e está em constante processo de transformação.

A abordagem idealizada por Ball entende que a política tem duas dimensões, uma textual e uma discursiva:

A conceituação de política como texto baseia-se na teoria literária que entende as políticas como representações que são codificadas de maneiras complexas. Os textos das políticas terão uma pluralidade de leituras em razão da pluralidade de leitores. Os textos são produtos de múltiplas influências e agendas e sua formulação envolve intenções e negociação dentro do Estado e dentro do processo de formulação da política. Nesse processo, apenas algumas influências e agendas são reconhecidas como legítimas e apenas algumas vozes são ouvidas”. (MAINARDES, 2006, p. 53).

⁷ A expressão ‘arena política’ é comumente usada no debate acerca de políticas públicas e refere-se à delimitação do campo onde se desenrolam as disputas em torno de uma política, o espaço onde diferentes grupos de interesse competem por influenciar o processo de tomada de decisões.

Dessa forma, os textos políticos nunca são fechados. Há, portanto, uma pluralidade de leituras, conforme a pluralidade de leitores. No entanto, isso não quer dizer que qualquer leitura pode ser feita. Existem formas de regulação dessas leituras possíveis que corresponde à segunda dimensão da política para Ball, a política como discurso:

A política como discurso estabelece limites sobre o que é permitido pensar e tem o efeito de distribuir “vozes”, uma vez que somente algumas vozes serão ouvidas como legítimas e investidas de autoridade. Desse modo, com base em Foucault, Ball explica que as políticas podem tornar-se regimes de verdade. Na prática, os atores estão imersos numa variedade de discursos, mas alguns discursos serão mais dominantes que outros. (MAINARDES, 2006, p. 54).

Essas duas dimensões são complementares. Enquanto a política como texto dá ênfase ao controle que está nas mãos dos indivíduos, a política como discurso enfatiza os limites impostos pelo próprio discurso. Assim, a política como discurso não deve ser entendida fora de seu contexto sócio-histórico e das relações que estabelece com os outros contextos sociais, econômicos e culturais.

Ball e Bowe (2017) rejeitam os modelos de análise de políticas educacionais que separam as fases de elaboração e fase de implementação das políticas, porque estes modelos ignoram as disputas e embates que envolvem o desenvolvimento de uma política. Para eles, “as políticas não são meramente implementadas, mas sujeitas a processos de recontextualização, recriação” (MAINARDES, 2018) e destacam a atuação dos profissionais que atuam nas escolas nesse processo de recontextualização. Essa recontextualização se dá no contexto da prática, onde as políticas são interpretadas e materializadas de diferentes formas pelos atores envolvidos.

No contexto da influência é onde ocorre a disputa de diferentes atores e grupos de interesse pela construção do discurso. É onde, em geral, as políticas se iniciam. Segundo Mainardes (2006, p.51): “É nesse contexto que grupos de interesse disputam por influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado”. Assim, é necessário investigar as influências globais e internacionais no processo de formulação de políticas nacionais e investigar influências nacionais no processo de formulação de políticas locais.

O contexto da produção é onde os textos políticos são realizados e articulados com a linguagem do interesse público mais geral. Eles representam a política e podem tomar várias formas, sejam elas formais e oficiais até comentários informais sobre textos oficiais:

Tais textos não são, necessariamente, internamente coerentes e claros, e podem também ser contraditórios. Eles podem usar os termos-chave de modo diverso. A política não é feita e finalizada no momento legislativo e os textos precisam ser lidos com relação ao tempo e ao local específico de sua produção. Os textos políticos são o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política. (BOWE et al., 1992 apud MAINARDES, 2006, p.52).

Apesar das intencionalidades dos atores envolvidos nos contextos da influência e da produção de textos, há uma distância entre o texto da política e sua realização nas escolas. Quando a política chega às escolas, ou nas instituições de ensino de forma geral, estamos falando do contexto da prática. É onde se dá a recontextualização da política, onde ela está sujeita a interpretações e recriações, e onde produz efeitos e consequências que podem representar mudanças significativas na política:

[O]s profissionais que atuam no contexto da prática não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos (...). Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal-entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes. (BOWE et al., 1992, p. 22, apud MAINARDES, 2006, p.53).

O contexto dos resultados ou efeitos expressa uma preocupação com questões de justiça, igualdade e liberdade individual. Ball e Bowe (2017) consideram mais adequada a ideia de que políticas produzem efeitos ao invés de resultados e, nesse contexto, a política deve ser analisada considerando seus impactos na desigualdade existente na escola. Já o contexto da estratégia política envolve a identificação de atividades sociais e políticas necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política em questão (MAINARDES; 2006; 2018). Esses dois últimos contextos podem ser explorados simultaneamente aos outros contextos, pois enquanto o contexto dos resultados está mais relacionado ao contexto da prática, o contexto das estratégias políticas pode ser explorado no contexto de influência. (MAINARDES; MARCONDES, 2009).

Consideramos, portanto, que a abordagem do ciclo de políticas constitui-se em um conjunto de ferramentas conceituais que nos permite analisar a política de residência pedagógica desde a sua formulação até sua realização na prática. Neste estudo, sobre o contexto da prática do Programa Institucional Residência Pedagógica em duas universidades, utilizaremos como instrumentos, questionários e entrevistas, a serem aplicados com os dois

coordenadores institucionais do PIRP, com os docentes orientadores, os residentes e os professores/preceptores.

1.2 Implementação ou Recontextualização

Como já explicitamos, adotamos o ciclo de políticas como abordagem metodológica, pois o julgamos adequado a esta investigação, mas não desistimos de problematizar essa abordagem e alguns de seus conceitos ou categorias. Assim, nessa seção, fazemos uma reflexão sobre o conceito de implementação de políticas públicas em contraposição a ideia de recontextualização de políticas públicas como proposta por Ball (2017) em seus textos. Implementação e recontextualização dizem respeito a mesma fase, ou mesmo ciclo, em diferentes abordagens sobre análise de políticas públicas. No entanto trazem implicações diferentes para compreensão do processo e da natureza da política pública. Assim, a fim de evitar confusão, procurarei utilizar o termo ‘realização da política’ como sinônimo de ambos os conceitos, sempre que for me referir ao processo de execução da política na prática, no contexto local, para evitar confusão e quando não importar por qual abordagem a política seja compreendida.

As pesquisas sobre implementação de políticas públicas podem ser situadas como uma vertente do campo de análise de políticas públicas que olha especificamente para o momento de sua realização. Essas pesquisas integram abordagens que consideram que as políticas públicas podem ser analisadas em fases cíclicas: agenda, formulação, implementação e avaliação.

De forma simplificada, podemos definir as etapas da seguinte forma. A fase de agenda é composta pelos processos de definição e escolha dos problemas que merecem a intervenção estatal. A formulação é o momento da produção de soluções e tomada de decisão, quando a política é planejada e tem seus objetivos definidos. A implementação refere-se à execução das decisões adotadas na etapa prévia. Por último, a avaliação consiste na interrogação sobre o impacto da política.

Segundo LOTTA (2019), o campo de estudos sobre implementação de políticas públicas tem como marco de seu início, a publicação do livro *Implementation*, de Pressman e Vildawsky, em 1973, a partir da necessidade de compreender o que estava acontecendo entre

o momento da formulação e os resultados efetivamente alcançados pelas políticas públicas, que vinham sendo muito explorados nas pesquisas das décadas anteriores.

LIMA e D'ASCENZI (2013) identificam duas abordagens hegemônicas na literatura sobre implementação de políticas públicas. Uma que toma como foco da análise o processo de formulação da política pública, denominada de *top-down*, e outra que enfatiza os elementos dos contextos locais nos quais a política é realizada, denominada de *bottom-up*. Segundos os autores, a primeira perspectiva baseia-se na abordagem sequencial e nela o processo implementação corresponderia "à execução de atividades [...] com vistas à obtenção de metas definidas no processo de formulação das políticas" (SILVA; MELO, 2000, p. 4 apud LIMA; D'ASCENZI, 2013, p.102).

Há, portanto, uma separação clara entre as fases de elaboração e implementação, entre a decisão e a operacionalização. Nela a implementação é compreendida como consequência da formulação e, portanto, as explicações para seu sucesso ou fracasso estão no processo que lhe deu origem. Por isso, essas análises concentram-se nas normas que estruturam a política pública e suas lacunas, que devem ser corrigidas pelos formuladores.

O segundo modelo analítico apresentado pelos autores questiona essa influência decisiva dos formuladores sobre o processo de implementação (LIMA; D'ASCENZI, 2013). Questiona também a proposição de que a definição clara e precisa de resultados esperados e de responsabilidades administrativas aumentam a probabilidade de as políticas serem implementadas com êxito. Nessa perspectiva, considera-se a multiplicidade de atores de diferentes tipos de organizações com interesses diversos que são agregados para operar a política e uma intervenção dos implementadores seria, então, inevitável. A ação desses atores provoca mudanças, pontos de descontinuidade e de necessidade de novas e mais negociações. A política muda à medida que é executada. A implementação é percebida, assim, como um processo interativo, que permite a reformulação da política. Mas ainda assim, a fase de implementação é separada da formulação.

A primeira perspectiva, a *top-down*, também é comumente denominada de desenho prospectivo e a segunda, *bottom-up*, de desenho retrospectivo (ELMORE, 1996, apud LIMA & D'ASCENZI, 2013). No entanto, apensar de darem ênfases diferentes ao foco de análise, em ambas há um pressuposto de que a política está pronta antes de sua implementação.

A literatura de implementação passa boa parte das décadas de 1970 e 1980 em debates entre essas duas correntes, *top down* e *bottom up*, desenvolvendo pesquisas que pouco dialogam entre si e que, na maioria das vezes, estão olhando para objetos empíricos distintos e, portanto, alcançando resultados diferentes. (LOTTA, 2019, p.16).

A partir dos anos 1990 começam a surgir novos modelos que tentam sair da contraposição entre formulação e implementação, passando a considerar os processos decisórios como contínuos, que envolvem as políticas públicas e seus resultados. Para Lotta (2019), estamos na quarta geração de estudos sobre implementação que é marcada por múltiplos modelos e distintas formas de análise sobre o objeto.

Nossa opção pela abordagem do Ciclo de Políticas do Stephen Ball se justifica pela ideia proposta pelo autor de que a constituição de uma política se dá em todas as fases do ciclo, se opondo a abordagem comumente usada na área de análise de políticas públicas em que as fases de formulação e implementação são separadas e sequenciais. Esta forma de analisar a política pública está associada a ideia de que a política é criada para amenizar um determinado problema e, portanto, deve-se avaliar o resultado dessa política. Para Lima e D'Ascenzi (2013, p. 102), a “consequência disso é que os trabalhos nesse campo giram em torno da definição de variáveis que expliquem o sucesso ou fracasso da implementação de políticas públicas”.

A abordagem do ciclo de políticas, de Ball, nos possibilita um novo olhar sobre a realização de uma política. A natureza dinâmica da política como Ball a apresenta, nos permite considerar que a política não está pronta antes de ser realizada. A implementação não é um momento posterior de aplicação de uma coisa já formulada. Enquanto a política está sendo realizada, ela está sendo criada, ou recriada. Esse processo de constituição da política acontece em todas as fases do ciclo, que Ball denomina de contextos. O que efetivamente se constituirá como uma determinada política não é o texto formal elaborado pela autoridade política, ou os interesses das classes dominantes implícitos ou explícitos nos textos, mas sim, a ação realizada ao final dos ciclos que é influenciada simultaneamente por todos os outros contextos.

A política é a ação concreta, realizada pelos agentes locais, que não será exatamente o que está no texto, não será o que intencionavam os agentes políticos que a propuseram e não será, também, exatamente o que os atores locais entenderam ou desejam dela. Será, sim, uma resultante de todas essas forças que estão constantemente se tensionando, ao longo de todos os ciclos que constituem a construção de uma política. Por isso, entendemos que o conceito de recontextualização trazido por Ball (2016), reflete melhor esse processo.

O conceito de recontextualização foi proposto inicialmente por Basil Bernstein em sua teoria do dispositivo pedagógico (BERNSTEIN, 1996 apud MAINARDES; STREMELE, 2010) que fornece uma gramática intrínseca ao discurso pedagógico com regras hierarquicamente relacionadas. Dentre essas regras haveria aquelas que são

recontextualizadoras do discurso. Esse conceito vem sendo associado por Ball à ideia de que lógicas globais e locais se misturam, ao se apropriar de discussões culturais pós-estruturalistas. Assim, Ball (2016) defende que no mundo globalizado, os processos de recontextualização são produtores de discursos globais e locais que operam em todos os contextos da política. O autor vem, então, ao longo dos anos, direcionando sua pesquisa para a área de análise do discurso com influência do pensamento de Foucault, demarcando seu interesse pela compreensão do processo de recontextualização das políticas educacionais (MAINARDES, MARCONDES, 2009). Este, entretanto, não é o nosso interesse com esta pesquisa.

Assim, não pretendemos realizar análise do discurso, nem nos aprofundar nos elementos que levam a reinterpretação dos textos pelos atores locais. Tomamos a recontextualização como um pressuposto para a nossa pesquisa. Nos interessa compreender as contribuições do Programa Institucional de Residência Pedagógica para a formação de professores e como ele se insere na materialização da política de formação de professores. Partimos da compreensão, então, de que esse processo de reinterpretação e cocriação da política pelos atores locais acontece, sem nos imbricamos nos seus meandros, e que as ações de resistência são elas, também, formadoras da política e responsáveis por seus resultados, sejam eles positivos ou negativos. Isso nos permite dar um novo olhar sobre a avaliação da política, diferenciando das abordagens tradicionais de análise de implementação de políticas públicas.

Estas, em geral, buscam identificar fatores específicos a serem considerados para calcular a probabilidade de um programa atingir os objetivos, ou avaliar se uma política atingiu os resultados esperados, ou ainda, se uma política foi bem ou malsucedida. Está implícita aí a ideia de que o ciclo da política é sequencial. A política foi definida em uma fase anterior e, portanto, é possível compará-la à realidade, na fase de execução. A proposta de Ball e Bowe (2007) nos permite dar um novo olhar para os resultados da política. Deixamos de compreendê-los unicamente relacionados a objetivos e ampliamos o olhar. Nesse sentido, a proposição dos autores, de que a política produz efeitos e não resultados, nos ajuda a compreender essa natureza do processo de realização.

Se compreendemos que a política pública é ação do Estado, isso quer dizer que ela acontece, é realizada, posta em prática. Não é apenas discurso, é ação concreta, materializada. E independentemente dos objetivos dos agentes que a propuseram, ela provocará mudanças na realidade social. Pensar que uma política produz resultados implica em avaliar se tais objetivos foram alcançados. Torna-se necessário, portanto, nessa concepção, identificar esses

interesses e depois analisar a realidade para verificar se a política foi realizada como planejado, e quais os fatores que levaram ao seu sucesso ou seu fracasso. Nessa forma de encarar a política, pressupõe-se que a política está pronta antes de sua execução. Há uma separação entre as fases de elaboração e execução.

No entanto, se compreendemos que durante a sua realização, a política ainda está sendo constituída, parece mais adequado pensar que a ação do Estado ao ser realizada provoca efeitos, consequências e, portanto, mudanças que podem não estar relacionadas a nenhum dos objetivos da política. A análise dos resultados não é necessariamente em busca dos resultados esperados e fatores que deram certo ou errado. Não se trata, então, de avaliar se a política foi bem ou mal executada, se ela atingiu ou não os resultados, mas, sim, analisar que resultados a política gerou, que são ao mesmo tempo características próprias da política que foi se constituindo durante sua execução.

Isso não quer dizer que não podemos qualificar os resultados de uma política. Nos modelos tradicionais de análise de política que entendem o ciclo de políticas de forma sequencial corre-se o risco de restringir essa avaliação de resultados à conformidade com objetivos previamente definidos. Para Lima e D'Ascenzi (2013, p. 106), isso “leva-nos a desprezar os resultados reais da implementação. O mais relevante é verificar quais foram os efeitos gerados e se eles são desejáveis ou não”.

A partir da proposta de Ball (2017), conseguimos deslocar essa valoração dos objetivos da política (do campo das intenções, do abstrato) para os efeitos (do campo da prática, do concreto). Assim, um resultado pode ser avaliado como bom ou ruim, como certo ou errado, melhor ou pior etc. Mas essa avaliação não é mais com relação ao que se esperava, não é mais em relação a uma situação hipotética que se esperava alcançar e, sim, em relação a realidade. Podemos avaliar o resultado de uma política como bom ou ruim para os agentes locais, para a sociedade como um todo considerando as condições históricas e materiais do presente.

1.3 Sobre o conceito de Estado Ampliado

Consideramos que a abordagem do ciclo de políticas apresenta uma concepção de política pública que – da sua elaboração à sua implementação – pressupõe uma atuação mais ampla da sociedade, que podemos denominar, apoiados em Gramsci (2017), de sociedade

civil, e não somente da atuação da sociedade política. Assim, adotamos neste trabalho a concepção de Estado de Gramsci, segundo a qual há uma combinação entre coerção e hegemonia para garantir o domínio de um grupo sobre outro (GRAMSCI, 2017; COUTINHO, 2020). Ao analisar os mecanismos de construção dessa hegemonia, Gramsci amplia o conceito de Estado, contemplando as diversas instâncias institucionais que compõem a sociedade. Nessa concepção, o Estado é composto por duas instâncias distintas: a sociedade civil e a sociedade política. Apesar de distintas, essas instâncias só podem ser separadas didaticamente.

Assim, sociedade política consiste no conjunto de instituições estatais cuja função é assegurar que o Estado exerça seu controle sobre a sociedade, isto é seu papel coercitivo. Assim, o Estado-coerção é formado pelos mecanismos que asseguram o monopólio do uso da força pela classe dominante, como a burocracia e polícia, ou seja, os aparelhos governamentais incumbidos da administração, da coerção e da organização dos grupos em confronto. A sociedade civil é composta pelas organizações – estatais ou não, públicas ou privadas – responsáveis pela elaboração e difusão das ideologias: as escolas, as igrejas, associações privadas, sindicatos, partidos políticos, imprensa etc. É em torno dessas organizações que se organizam as vontades coletivas, seja dos grupos dominantes, seja dos dominados.

Essa concepção se opõe a ideia de Estado Sujeito que é característica da matriz de pensamento liberal. Nesta, o Estado não se confunde com a sociedade, pois entende-se o Estado como:

uma entidade ativa, externa e acima dos homens e da sociedade em seu conjunto, dotada de vontade própria, de auto iniciativa, sem correspondência com os indivíduos e grupos sociais distintos e, por isso mesmo, dotada de total poder de (co)mando sobre os homens em sociedade. (MENDONÇA, 2014, P. 30).

De acordo com Mendonça (2014), o Estado em Gramsci não deve e nem pode ser pensado como organismo próprio de um grupo ou fração de classe. Ele também incorpora as demandas e interesses dos grupos subalternos, mesmo que seja anulando sua lógica própria. Para a autora, o conceito de Estado ampliado, ou Estado Integral, permite verificar

a estreita correlação existente entre as formas de organização das vontades (singulares e, sobretudo, coletivas), a ação e a própria consciência (sociedade civil) – sempre enraizadas na vida socioeconômica – e as instituições específicas do Estado em sua acepção restrita (sociedade política). (MENDONÇA, 2014, p.34).

Portanto, de acordo com a autora, podemos entender que a sociedade civil não é apenas o conjunto de aparelhos localizados “fora da esfera estatal”, como supõem alguns, mas, um elemento relevante para a elaboração e difusão ideológica, extremamente importante para o funcionamento do Estado. Entretanto, esta não apresenta um pensamento único, visto que a sociedade civil é marcada pelos conflitos de classe e nela se confrontam projetos distintos, até contraditórios ou antagônicos. Assim, a sociedade civil seria uma arena da luta de classes e da afirmação de projetos em disputa. O consenso é obtido por meio dos aparelhos de hegemonia assim como através do próprio Estado, no sentido restrito, que generaliza o projeto da classe dominante em determinado contexto histórico. Como Poulantzas (2000, *apud* MENDONÇA, 2014, p.36) explicita: “De modo dialético, o Estado ampliado resulta das diferentes formas de organização e conflito da vida social, constituindo-se, ele próprio, numa relação social entre forças desiguais”.

Nessa concepção, a sociedade civil é o espaço privilegiado de disputa da hegemonia de classe, onde a hegemonia é construída para dar direção política. Ao conquistar a direção política, a fração de classe hegemônica se torna governo.

Para Gramsci (2012), a escola, assim como outras instituições, contribui para que o Estado cumpra a função de criar e manter certo tipo de ideologia⁸ sobre o que é ser uma civilização e um cidadão, pela difusão de costumes e pela cultura. Esse constitui o papel educador do Estado, “na medida em que tende precisamente a criar um novo tipo ou nível de civilização” (GRAMSCI, 2012, p. 28, C. 13, § 11, *apud* JACOMINI, 2018, p.9). Essa ideologia corresponde aos interesses da classe dominante e às necessidades de desenvolvimento das forças produtivas.

Assim, sendo as escolas e as instituições de ensino superior, aparelhos de hegemonia, encontramos em seu interior, uma intensa disputa pela consolidação dos interesses da classe dominante, assim como processos de resistência. E, portanto, nas disputas travadas durante a execução de projetos como o PIRP podemos identificar as propostas de formação de professores que estão em jogo.

A partir da lógica de programas de formação, mantido por bolsas, de caráter temporário, o Estado busca implementar o projeto da classe dominante, e conquistar um consenso aos poucos. As IES vão aceitando uma determinada característica, considerada

⁸ Existem várias acepções do termo ideologia. Neste trabalho estamos nos referindo a ideologia como definido por Marilena Chauí (2001), como um conjunto lógico e sistemático de normas e representações que prescrevem aos membros de uma sociedade dividida em classes formas de agir, pensar e sentir, cuja função é dar a esses membros uma explicação racional para as diferenças sociais, políticas e culturais, sem atribuir tais diferenças à divisão da sociedade em classes.

menos prejudicial ao seu projeto para não perder a bolsa, e em paralelo, e muitas vezes paradoxalmente, vai criando brechas para a conformação ao projeto dominante.

Assim, consideramos que o conceito gramsciano de Estado Integral ou ampliado contribui para a nossa pesquisa por favorecer a compreensão dos processos que envolvem agenda, elaboração, implementação e avaliação de políticas públicas. Nessa concepção, as Universidade e as escolas, à medida que participam do Estado assim compreendido tanto as organizações e instituições da sociedade política quanto as da sociedade civil, atuam como agentes de conformação a esta política, como de resistência a ela. Se o Estado é Sociedade Civil + Sociedade Política, e a política é a ação do Estado, a política não pode ser resumir a ação governamental, aos interesses expressos por um dos grupos (o dominante) no processo de proposição de uma política. A concepção de a política se constitui nos contextos, no processo, permite apreender a ação da sociedade civil, sua influência, a tensão exercida por ela para a construção de uma política pública.

A partir dessa concepção, o Estado deixa de ser compreendido apenas como uma estrutura burocrática, que representa exclusivamente os interesses de uma determinada classe, e passa a ser compreendido como um espaço de disputa onde, a depender da correlação de forças, reivindicações e interesses das classes subalternas podem ser incorporados nas políticas públicas.

1.4 Sobre o conceito de Autonomia

A concepção de formação que fundamenta nossas análises considera a educação como um compromisso social, político e ético do educador, fundamentado uma concepção sócio-histórica e de caráter emancipador. Nesse sentido, partimos da concepção de Paulo Freire (1987, 2021) da história como possibilidade, que pode ser transformada pela ação de sujeitos conscientes e autônomos, que no seu fazer cotidiano intervém na realidade conforme suas crenças e convicções.

Para pensarmos as possibilidades postas aos sujeitos e às instituições de ensino superior analisadas nesta investigação faz-se necessário refletir sobre o conceito de autonomia, a fim de compreendermos como os sujeitos resistem às imposições da política que são contrárias às suas concepções de formação docente. Para essa reflexão, dialogamos com

duas obras seminais de Paulo Freire: *Pedagogia do Oprimido* (1987) e *Pedagogia da Autonomia* (2021).

Entendemos autonomia como a capacidade do ser humano de escolher, questionar, decidir e agir em sua própria vida, considerando os valores e a cultura do grupo social a que pertence no contexto sócio-histórico em que está inserido. O conceito de autonomia em Paulo Freire (2021) está relacionado às ideias de responsabilidade e liberdade, numa construção sócio-histórica que compreende o homem como um ser inacabado, condicionado pela História, mas não determinado por ela e, portanto, capaz de transformá-la. Uma educação voltada para o desenvolvimento crítico é assim aquela capaz de dar aos homens e mulheres condições para a tomada de decisões conscientes de sua presença no mundo.

Como Paulo Freire explicita, a autonomia é um dos elementos que possibilitam a constituição da consciência crítica, que permite que o homem se transforme em “sujeito de decisão” (FREIRE, 1987), no seu processo de humanização. Essa forma de pensar a autonomia se relaciona diretamente com a forma como Paulo Freire compreende a natureza humana, marcada pela ética. A aceitação do homem como sujeito histórico e transformador só pode ser feita “assumindo-nos como sujeitos éticos” (FREIRE, 2021, p.19). O autor se refere ao que considera uma ética universal do ser humano, característica ontológica, marca de sua natureza.

Segundo Freire (2021), o ser humano constitui-se social e historicamente. Sua natureza está sempre em processo de formação, que é também um processo de humanização, que tem a consciência crítica e a autonomia como alicerces (FREIRE, 1987). “Natureza entendida como social e historicamente constituindo-se, e não como um *a priori* da história” (FREIRE, 2021, p.37) Esta é característica ontológica do Homem, assim como sua vocação para o “Ser Mais” (FREIRE, 2021, p.19). A ética é, também, marca dessa natureza. Portanto, Paulo Freire compreende a ética como uma conotação fundamental que caracteriza a própria essência do que é o ser humano e seu modo de agir no mundo.

A natureza que a ontologia cuida se gesta socialmente na história. É uma natureza em processo de estar sendo com algumas conotações fundamentais sem as quais não teria sido possível reconhecer a própria presença humana no mundo como algo original e singular. Quer dizer, mais do que um ser no mundo, o ser humano se tornou uma presença no mundo, com o mundo e com os outros. Presença que, reconhecendo a outra presença como um “não eu” se reconhece como “si própria”. (FREIRE, 2021, p.20). [Grifos do autor].

Ou seja, para Paulo Freire o ser humano não existe simplesmente no mundo, ele está no mundo, transformando-o e agindo sobre ele. Sua própria existência é marcada pela

característica da ação. A construção da autonomia passa então pela consciência dessa presença. Uma presença, um jeito próprio de existir no mundo que se constitui na relação com o outro. O homem reconhece e pensa sua presença a partir do reconhecimento da sua diferença para com o outro, o “não eu”. Consciente da sua presença, o homem pode dominar suas decisões, sua avaliação e suas opções, compreendendo e arcando com as consequências da sua ação, e assim, assumindo responsabilidade sobre a sua própria existência. “E é no domínio da decisão, da avaliação, da liberdade, da ruptura, da opção, que se instaura a necessidade da ética e se impõe a responsabilidade” (FREIRE, 2021, p.20).

A necessidade de admissão e aceitação da responsabilidade sobre as próprias ações está relacionada à própria concepção de homem de Freire, como ser condicionado pela história, mas não determinado por ela, o que remete a sua autonomia. Se partirmos do entendimento de que homens e mulheres são determinados pela história, ele não pode ser culpabilizado por suas ações, pois não há escolha. A possibilidade de transformação social passa pela compreensão do homem como um agente da história, que modifica seu presente pela ação consciente dos determinantes que lhe são impostos pelo passado, que toma decisões e as assume, ética e responsavelmente.

Como presença consciente no mundo não posso escapar à responsabilidade ética no meu mover-me no mundo. Se sou puro produto da determinação genética ou cultural ou de classe, sou irresponsável pelo que faço no mover-me no mundo, e se careço de responsabilidade não posso falar em ética. Isso não significa negar os condicionamentos genéticos, culturais, sociais a que estamos submetidos. Significa reconhecer que somos seres *condicionados* mas não *determinados*. Reconhecer que a história é tempo de possibilidade e não de *determinismo*, que o futuro, permita-me reiterar, é *problemático* e não inexorável. (FREIRE, 2021, p.20). [Grifos do autor].

É a partir dessa relação dialética em que o próprio homem se constitui como ser humano na sua relação com o outro, condicionada pelo contexto histórico em que estão inseridos que Freire pensa o processo educativo. “Ensinar inexiste sem o aprender e vice-versa” (FREIRE, 2021, p.25). Ao ensinar, quem ensina também aprende, e quem aprende, ensina ao aprender e nessa relação, os educandos vão se tornando “sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo (FREIRE, 2021, p.28).

Para Freire (1987; 2021), defende uma educação, enquanto processo de humanização, que permita a constituição da consciência crítica, a autonomia e a responsabilidade ética, em uma concepção emancipadora. A prática educativa, então, enquanto prática especificamente humana tem por consequência uma natureza ética sem a qual não pode ser plenamente

exercida, pois só podemos nos assumir como sujeitos históricos, transformadores da realidade, de forma ética. A construção da autonomia se dá assim, numa relação dialética entre educador e educando que não pode prescindir da ética.

Nesse sentido, uma educação baseada em princípios neoliberais é incapaz de desenvolver autonomia, e, ao contrário, induz à heteronomia, que é uma forma de desumanização. Assim, esse modelo de educação padronizada e acrítica, impede o desenvolvimento da capacidade de tomar decisões, servindo aos interesses de dominação, ao retirar do processo educativo sua potencialidade crítica e transformadora (FREIRE, 1987).

Para Freire (2021) a ideologia neoliberal é fatalista, com uma “indiscutível vontade imobilizadora” (FREIRE, 1996, p.21). Uma vontade imobilizadora não promove autonomia, não condiz com uma educação para autonomia do sujeito, não se interessa por sujeitos autônomos, capazes de dominar a decisão, a avaliação, conscientes da sua presença no mundo e, portanto, capazes de transformá-lo. A transformação de um mundo marcado pelas desigualdades, pela injustiça, pela violência e pela opressão, é um compromisso ético pela emancipação dos sujeitos, coerente com sua vocação para a humanização. Em contraposição a esse modelo heterônomo de educação, ancorado no ideário neoliberal, em uma educação progressista, em perspectiva emancipadora, é tarefa do educador ensinar a pensar certo. Mas só ensina a pensar certo, quem pensa certo.

O professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo. Mas histórico como nós, o nosso conhecimento do mundo tem historicidade. (FREIRE, 2021, p.30).

Pensar certo é superar uma curiosidade ingênua – própria da natureza do ser humano, e sem a qual não haveria a criatividade que nos move e nos faz sentir-nos incomodados perante o mundo para transformá-lo, – para uma curiosidade epistemológica, ou seja, a curiosidade que começou ingênua, mas pela conscientização, de forma crítica e rigorosa, foi se aproximando do seu objeto. Pensar certo é superar a heteronomia e construir a autonomia. Esse pensar certo precisa ser materializado, ser exemplo, testemunhado na prática. “Pensar certo é fazer certo” (FREIRE, 2021, p.35). O educador precisa então desafiar o educando a produzir sua própria compreensão do que está sendo ensinado, comunicado, para que o próprio educando produza o seu pensar certo. Para que isso ocorra, a autonomia é fundamental. “O pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador” (FREIRE, 2021, p.39).

Esse pensar certo, passa pela conscientização, pela consciência do inacabamento do homem. “[O] inacabamento do ser é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente. (FREIRE, 2021, p.50). Assim, a consciência do inacabamento favorece a transposição da heteronomia para a autonomia, possibilita a análise crítica da realidade e a intervenção no mundo, em processo de humanização, em perspectiva transformadora e emancipatória (FREIRE, 1987). A experiência humana no mundo é uma ação transformadora.

Paulo Freire chama a realidade física sem a ação transformadora do ser humano de suporte. À medida que existe nesse suporte, o ser humano transforma esse suporte em mundo. A ideia de mundo já pressupõe a ação humana sobre a realidade em que vive. O homem intervém no mundo, toma decisões, faz escolhas e, por isso, sua existência é necessariamente ética. A ação do homem sobre o mundo possibilita a mudança, e se esta ação é ética e crítica diante da realidade opressora, essa intervenção engajada favorece a transformação da realidade.

No momento em que os seres humanos, intervindo no *suporte*, foram criando o *mundo*, inventando a linguagem com que passaram a dar nome às coisas que faziam com a ação sobre o mundo e criaram por consequência a necessária comunicabilidade do inteligido, já não foi possível existir a não ser disponível à tensão radical e profunda entre o bem e o mal [...]. Quer dizer, já não foi possível *existir sem assumir* o direito e o dever de optar, de decidir, de lutar, de fazer política. (FREIRE, 2021, p.51-52). [Grifos do autor].

A existência humana, sua presença no mundo, é ética e política. O homem, enquanto ser inacabado, se constitui na relação dialética que estabelece com o suporte e com outros homens. Por ser consciente desse inacabamento é capaz de fazer escolhas e tomar decisões que invariavelmente modificam o próprio mundo que o constitui e sua relação com o outro. Assim sua ação consciente tem necessariamente uma natureza ética e política. Por ser ética exige responsabilidade. A consciência sobre a sua existência no mundo como sujeito e não objeto da história é o que faz a diferença entre o ser condicionado pela História – que todos somos – e o ser determinado pela História – heterônimo, sem capacidade de decisão, sem ética – e o que permite que a educação se constitua como processo permanente.

É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornam educáveis na medida em que se reconheceram inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou a sua educabilidade. É também na inconclusão de que nos tornamos conscientes e que nos insere no movimento permanente de procura que se alicerça a esperança. (FREIRE, 2021, p.57).

Esse movimento constante de procura também é característico do ser humano, programado para aprender, e comprometido com a permanente humanização, em processo dialogado, articulado e indissociável de ensinar-aprender. Para Freire, aprendemos historicamente que era possível ensinar como uma tarefa indissociável do próprio aprender. “A nossa capacidade de aprender, de que decorre a de ensinar, sugere ou, mais do que isso, implica a nossa habilidade de apreender a substantividade do objeto aprendido” (FREIRE, 2021, p.67).

Nossa educabilidade é radicada pela nossa inconclusão como seres humanos, que nos insere num movimento de busca constante, nos torna curiosos, indagadores, capazes de apreender a realidade para poder transformá-la, recriá-la. Educar é um ato político.

Creio que poder afirmar, na altura destas considerações, que toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnosiológico; a existência de objetos, conteúdos a serem ensinados e aprendidos; envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica em função de seu caráter *diretivo*, objetivo, sonhos, utopias, ideais. Daí a sua *politicidade*, qualidade que tem a prática educativa de ser *política*, de não poder ser neutra. (FREIRE, 2021, p.68). [Grifos do autor].

O professor não pode, então, esquecer-se da especificidade de sua tarefa, eminentemente ética e política e precisa respeitar as escolhas dos educandos. Sua tarefa é contribuir para que o educando se torne sujeito da sua própria formação, ou seja, que faça a “difícil passagem ou caminhada da *heteronomia* para a *autonomia*” (FREIRE, 2021, p.69) [Grifos do autor]. Sua presença pode ajudar ou atrapalhar esse processo de busca do educando e, por isso, o professor deve estar atento à sua responsabilidade nele. Não é possível educar para a autonomia sem o respeito à liberdade do educando.

A prática docente crítica se dá, assim, num movimento dialético entre fazer e pensar sobre o fazer, em um processo dialogado de construção coletiva, de humanização. Uma educação progressista é, portanto, um processo contínuo, de vir a ser. Tem a função de desenvolver os potenciais humanos. Age no ser humano para transformar a si próprio e o mundo. O homem, como ser inacabado, faz-se dia a dia e tem em si a capacidade de ser mais, de ir superando a si próprio, construindo sua trajetória, humanizando-se. “Esta é uma das significativas vantagens dos seres humanos – a de terem se tornado capazes de ir mais além de seus condicionantes” (FREIRE, 2021, p.27).

O processo de desenvolvimento da autonomia e de construção de consciência nos sujeitos exige uma reflexão crítica e prática, de modo que o próprio discurso teórico esteja corroborado pela sua prática. Nesse processo, professor e aluno precisam estabelecer uma

postura dialógica, que permita a indagação e a curiosidade de ambos, pois “nenhuma curiosidade se sustenta eticamente no exercício da negação da outra curiosidade”. Quanto mais se exercita a curiosidade, mais ela se critica se a curiosidade espontânea vai se tornando epistemológica.

É nesse sentido, que Paulo Freire discute a importância da autoridade que precisa estar equilibrada com a liberdade. Se esta relação se rompe em direção ao autoritarismo, impede o exercício da criatividade. Por outro lado, se ela se rompe em direção a licenciosidade, falta a disciplina necessária para que exercer rigor que levará a curiosidade espontânea à epistemológica, negando o próprio comportamento que Freire (2021) considera uma vocação ontológica do ser humano, o “Ser Mais”.

A autoridade coerentemente democrática, fundando-se na certeza da importância, quer de si mesma, quer da liberdade dos educandos para a construção de um clima de real disciplina, jamais minimiza a liberdade. [...] A autoridade coerentemente democrática, mais ainda que reconhece a *eticidade* de nossa presença, a das mulheres e dos homens, no mundo, reconhece, também e necessariamente, que não se vive a eticidade sem liberdade. (FREIRE, 2021, p.90-91). [Grifos do autor].

Assim, autonomia do educando se funda na responsabilidade que vai sendo assumida no exercício da sua liberdade. Por isso a autonomia é experiência da liberdade. Conforme Freire (2021), quanto mais o aluno exercitar sua liberdade, mais assumirá sua responsabilidade de decidir, de romper e, assim, se tornar autônomo. O educando que exercita sua liberdade ficará tão mais livre quanto mais eticamente vá assumindo a responsabilidade de suas ações, assim, liberdade, engajamento, comprometimento, responsabilidade, ética, são elementos que estão indissociavelmente imbricados com a autonomia demandada. Decidir é romper e, para isso, preciso correr risco.

Portanto, a autonomia se dá em um processo de tomada decisões e de humanização que vamos construindo historicamente ao longo da existência, à medida que vamos tomando decisões. “Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se construindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas” (FREIRE, 2021, p.105). É decidindo que homens e mulheres aprendem a decidir.

Segundo Vasconcelos e Brito (2016, p.49), autonomia é um processo de amadurecimento gradativo que permite ao indivíduo o desenvolvimento da capacidade de decidir e, ao mesmo tempo, assumir as consequências dessa decisão, sendo, portanto, responsável. Trata-se de um amadurecimento dos seres para si e que não tem data para acontecer.

A autonomia, enquanto amadurecimento do *ser para si*, é processo, é vir a ser. Não ocorre com data marcada. É nesse sentido, que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas de liberdade”. (FREIRE, 2021, p.105). [Grifos do autor].

Portanto, para que haja condições do educando expressar-se, para que assuma o papel de sujeito da produção de sua inteligência, o professor precisa saber escutar para aprender a falar com o aluno. Essa escuta deve ser aberta ao outro, às diferenças do outro, numa relação horizontal e democrática. Essa abertura inaugura uma relação dialógica que “se confirma como inquietação e curiosidade como inconclusão em permanente movimento na história” (FREIRE, 2021, p.133). Assim, o ser humano inconcluso e que se sabe inconcluso, e consciente da sua presença no mundo, da sua ação transformadora, que se reconhece sujeito da sua própria história, vai tornando-se autônomo na sua tomada de decisões, com responsabilidade e liberdade para exercer sua vocação ontológica de Ser Mais.

A concepção de autonomia, segundo Freire (1987; 2021), é importante para entendermos a atuação dos docentes no processo de materialização da política de formação de professores, que o PIRB apresenta, e sua reinterpretação pelos projetos institucionais da UFF e da UFRRJ. Essa discussão sobre a autonomia nos auxilia a analisar as evidências de maior ou menor autonomia dos sujeitos envolvidos, assim como a afirmação da autonomia universitária, enquanto princípio constitucional, que a proposta do PIRB desconsidera nos Editais.

1.5 Contextualizando a Análise dos documentos e dados

Considerando a natureza complexa da política de formação de professores e a necessidade de compreender os diferentes contextos que a constituem, consideramos necessário combinar diferentes ferramentas de pesquisa e de análises metodológicas conforme os instrumentos e contextos em que estivéssemos trabalhando. Longe de nos ancorar em uma abordagem metodológica eclética, que não é o caminho escolhido, acreditamos que o uso de diferentes procedimentos, contribuiriam para o alcance dos objetivos propostos nesta investigação, de cunho qualitativo, e cuja opção teórica é a concepção sócio-histórica crítica do fenômeno educativo (SAVIANI, 2003).

Antes de coletar dados com os atores diretamente envolvidos na política a nível local, partimos da análise documental. Utilizada com frequência em estudos nas mais diferentes áreas, a Análise Documental se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos. Dessa forma, a Análise Documental pode ser desenvolvida a partir de várias fontes, de diferentes documentos.

Nesta seção, procuramos destacar os procedimentos que utilizamos para análise dos documentos selecionados que foi fundamental para a delimitação das categorias de análise dos dados construídos na pesquisa. Para Ball e Mainardes (2011), a política pode estar relacionada à organização das práticas e à relação que essas práticas têm com alguns princípios. Assim, procuramos identificar e problematizar os princípios e estratégias para modificar a formação de professores de acordo com a nova fase do capital, a partir dos textos e documentos do PIRP. Iniciamos, assim, com um processo de identificação de documentos que pudessem nos indicar caminhos para delimitação das categorias que ajudassem a compreender esses princípios e estratégias.

Assim, considerando o período que vai desde 2017, quando a Residência Pedagógica foi anunciada como pilar da Política de Formação de professores, até 2020, lançamento do segundo edital do PIRP, selecionamos para o corpus desta análise, textos e documentos oficiais do programa, como editais, portarias, regimento, bem como manifestações de entidades de pesquisa em educação, resoluções do CNE, leis e outros documentos oficiais relacionados à política de formação de professores.

Os problemas e receios manifestados pelas entidades de pesquisa educacional orientaram a busca por documentos. Buscamos documentos relacionados ao programa e/ ou a formação de professores que apresentassem alguma diretriz ou orientação relacionada às questões levantadas pelas entidades para análises. A partir da análise desses documentos, e das questões encontradas, elencamos as categorias de análise que trabalhamos nesta pesquisa.

Nesta fase do estudo, realizamos uma primeira organização do material, buscando olhar o conjunto de documentos de forma analítica e verificar possíveis caminhos de análise de acordo com o objetivo de identificar princípios e concepções de formação. Os documentos encontrados eram registrados em uma tabela indicando a data de publicação, local onde pode ser localizado e um breve comentário sobre seu conteúdo. O critério estabelecido para tal organização foi a origem do documento, se tratava-se de um texto institucional (oficial ou não, mas dos órgãos estatais responsáveis pela política) ou se tratava-se de uma manifestação de entidades da sociedade civil.

Dessa organização resultaram três quadros organizando os textos encontrados por data de publicação com o objetivo de analisar temporalmente a constituição da política. Um dos quadros relacionava apenas as resoluções do CNE. Inicialmente estas resoluções estavam no quadro de documentos institucionais, mas o volume de resoluções publicadas pelo CNE no período estudado nos levou a separá-las em uma tabela específica. De certa forma, esses quadros se constituíram num banco de dados de informações, cuja vantagem consistiu em poder relacioná-las, sem perder de vista as disputas entre Estado e Sociedade Civil pelas finalidades da política. Tal organização permitiu identificar, ainda, as fragilidades e as contradições da política de formação de professores e os porquês de sua fragmentação. Alguns aspectos referentes à Execução podem ser elencados, como o fato da materialização da política ser descentralizada para as IES, mas a normatização é desconcentrada⁹ para órgãos de nomeação política, notadamente o CNE

A segunda organização, mediante leitura dos documentos, seguiu o critério de assunto, ou seja, buscando aspectos temáticos e conceituais comuns às publicações. Identificamos os temas centrais que apareciam nos documentos a partir da interpretação e de inferências sobre as informações contidas nas publicações.

A partir da correlação entre quadros de documentos foi composto um conjunto de temas e assuntos, que apareciam nos documentos da política, passíveis de categorização. Tais temas e assuntos correspondiam a questões e/ou preocupações levantadas pelas entidades de pesquisa, identificando, assim, as unidades ou categorias de análise. Tais unidades/categorias se constituíram em núcleos de significado – que remetiam às problemáticas e/ou contradições presentes no campo da formação de professores, – que nos guiariam na análise do contexto da prática da política. Essas categorias, que serão desenvolvidas quando da análise dos dados das entrevistas e questionários, na parte 5, são: Relação entre universidade e escola; Vinculação do PIRP à BNCC; Autonomia das IES.

⁹ Descentralização e desconcentração administrativa são formas de delegação de competência da Administração Pública. A descentralização acontece quando o poder público cria uma pessoa jurídica de direito público ou privado para atribuí-la a execução de determinado serviço público. Na desconcentração a delegação acontece uma distribuição interna de competências para órgãos específicos sem personalidade jurídica própria, como é o caso do CNE.

2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONTEXTUALIZAÇÃO, CONCEPÇÕES E EMBATES

Neste capítulo buscamos fazer uma contextualização histórica do cenário político em que o PIRP foi lançado. Iniciamos fazendo um resgate histórico da origem dos cursos de licenciatura no Brasil até a publicação da LDB na década de 90. Apresentaremos a discussão acerca das diretrizes curriculares dos cursos de formação que se iniciam após a LDB. Em seguida, procuramos esclarecer a dinâmica do golpe jurídico-parlamentar-midiático de 2016 que colocou no poder forças políticas que engendram um processo de aceleração das reformas educacionais que tinham se iniciado na década de 90. Por fim, nos debruçamos sobre as características dessas reformas para compreender como o PIRP se relaciona com elas.

2.1 Contextualização histórica: da origem do curso de licenciatura à LDB

A formação inicial e continuada do professor da educação básica vem ganhando centralidade nos debates sobre política educacional no Brasil desde a década de 80¹⁰. Destacamos, nesse debate, a ação de educadores organizados em movimentos sociais e associações nacionais, que se opuseram aos enfoques “técnico” e “funcionalista” que predominavam no campo da formação de professores na década de 70. Nessa época, “por influência de estudos de caráter filosófico e sociológico, a educação passa a ser vista como uma prática social em íntima conexão com o sistema político e econômico vigente” (DINIZ-PEREIRA, 2013, p.147) levando ao questionamento da forma como as licenciaturas vinham sendo tratadas, de forma desvinculada de aspectos políticos e sociais. Nesse contexto, o debate sobre a reformulação dos cursos de formação docente foi crescendo.

Antes de apresentar esse cenário, marcado pelas lutas pela redemocratização da sociedade brasileira, cabe registrar, ainda que brevemente, a constituição tardia dos cursos de licenciatura no país, que contam pouco mais de oito décadas. Sabemos que a formação de

¹⁰ Ainda que mereça registro a preocupação com a formação de professores, já presente no Manifesto de 1932, e quando do Estatuto das Universidades Brasileiras (Decreto 19.851/1931) a instituição de Faculdades de Educação, Ciências e Letras para a formação de professores para o nível secundário, não houve de fato, por parte dos poderes públicos, uma política nesse sentido, nas décadas que se seguiram, até a aprovação, em 1996, da LDB.

professores no Brasil, até o final dos anos 1930, estava restrita aos cursos de magistério, nas Escolas Normais¹¹, que ao longo do século XIX, sofreram com a desorganização, precariedade e descontinuidade, ao sabor das ingerências locais, sem uma política efetiva, refletindo a desresponsabilização dos poderes públicos com a oferta da escolarização e com a formação do magistério. Em 1890, com a reforma da instrução pública do estado de São Paulo, foi criado um padrão de organização e funcionamento, centrado no modelo pedagógico-didático de formação docente, que se tornou a referência para as Escolas Normais do país. Nesse momento, se projetou a elevação do curso ao nível superior, o que não se efetivou (SAVIANI, 2012).

Cabe registrar a preocupação com a formação de professores, expressa no Manifesto dos Pioneiros (1932), e sua defesa de que esta deveria se dar em nível superior. O Estatuto das Universidades Brasileiras, que cria, ainda que tardiamente, as Universidades no país, aponta para a instituição das inéditas Faculdades de Educação, Ciências e Letras¹², ao lado das já tradicionais Faculdade de Medicina, Faculdade de Direito e Escola de Engenharia¹³. A necessidade de formação específica para os professores para a atuação no nível secundário, é uma preocupação do recém-criado Ministério da Educação e da Saúde Pública, do primeiro governo após a Revolução de 1930. A primeira Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras, criada na Universidade de São Paulo (USP), em 1934, foi a responsável pela introdução, no Brasil, da formação de professores em nível superior. Em 1939, é criado o primeiro Curso de Pedagogia, na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil (atual UFRJ), a que se atribuiu o caráter de modelo padrão para as demais faculdades de filosofia, ciências e letras do país. Segundo esse padrão, em que os cursos eram organizados em duas modalidades: bacharelado, com a duração de três anos, e licenciatura. Como esclarece Saviani (2012) esta foi a origem do esquema conhecido como 3+1, que vigorou até o início dos anos 2000.

No final dos anos 1970, começa, por iniciativa do MEC, o debate sobre a Reformulação dos Cursos de Pedagogia em âmbito nacional. Cabe destacar que ao longo dos anos 1980 se fortalecia o movimento pela redemocratização da sociedade brasileira,

¹¹ Destinadas à formação de professores para o ensino elementar, foram criadas, nas capitais das províncias, ao longo do Século XIX, sendo a primeira fundada em 1935. Até 1890, havia apenas 16 escolas em todo o território nacional, com “existência intermitente, sendo fechadas e reabertas periodicamente”, e consideradas “ineficientes qualitativamente e insignificantes quantitativamente”. (SAVIANI, 2012, p.13).

¹² Apesar dessa denominação constar dos Decretos 19.851 e 19.852, de 1931, e 22.579/1933, não há, segundo Cruz (2011, p. 32), registro de funcionamento de escola superior com o nome proposto, e sim como Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras.

¹³ Pelo Estatuto das Universidades Brasileiras (Decreto 19.851/1931), para a constituição de uma Universidade deveria haver a reunião de três desses quatro cursos ou faculdades.

reivindicando o fim da ditadura, eleições diretas para presidência da República e a elaboração de uma nova Constituição Federal.

Como Aguiar (2019, p. 39) rememora, o Movimento dos Educadores (ME), impulsionado por um conjunto de entidades¹⁴, se fortalece com a edição das Conferência Nacionais de Educação (CBEs)¹⁵, “que se transformam nos espaços mais relevantes da organização das entidades acadêmico-científicas e dos profissionais e estudantes do campo da educação”. Assim, as CBEs propiciaram a participação organizada dos educadores no processo de redemocratização da sociedade brasileira, em torno de propostas “de reorganização e redemocratização do campo da educação, análise e formulação de políticas públicas da educação, tendo em vista a construção de um projeto para a educação nacional.” (PINO, 2010 apud BRZEZINSKI, 2019, p. 112). Nesse sentido, Brzezinski (2019), reafirma a importância das CBEs, no processo de redemocratização e de construção do Movimento de Educadores:

Realço o papel das CBE, desde a primeira de 1980, como um espaço dinâmico de debates, denúncias, análises e proposições para o enfrentamento dos graves problemas das políticas educacionais, com vistas a construir um projeto da educação nacional, cujos pilares se encontram na Pedagogia histórico-crítica, em contraponto às propostas governistas em relação às políticas educacionais. (BRZEZINSKI, 2019, p. 112).

Nesse mesmo momento, em 1980, é instalado o Comitê Nacional Pró-Formação do Educador, que, segundo Aguiar (2019, p. 39) teve uma função estratégica na organização dos educadores para resistir às iniciativas do MEC quanto às reformulações dos cursos de Pedagogia e Licenciaturas. Nesse movimento, inicialmente conduzido pelo MEC, os professores vão progressivamente assumindo a direção do debate, como explicitado a seguir:

Entre agosto e setembro de 1981, agilizados pela SESU/MEC, são realizados sete seminários regionais sobre a Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação, onde se constata que a discussão havia sido insuficiente em extensão e profundidade e não conseguiria envolver a totalidade dos interessados na Formação do Educador. Em função disso, reivindica-se, em todo o país, novas etapas para estas discussões, que deveriam convergir num Encontro Nacional. O registro dos documentos e discussões iniciais foi feito em volume publicado pela SESU/MEC em 1982, cuja função seria a de facilitar ou "agilizar" nova fase de consulta aos educadores. Em outubro, foi elaborada uma síntese dos documentos da primeira fase e, em junho de 1983, esta síntese foi encaminhada aos Estados com a comunicação de que a SESU/MEC promoveria, já no segundo semestre de 1983, o

¹⁴ A ANPED, criada em 1977, o CEDES (Centro de Estudos Educação e Sociedade), criado entre em 1978/1979 e a ANDE (Associação Nacional de Educação), fundada em 1979.

¹⁵ Foram seis CBEs, bianuais, realizadas entre 1980 e 1991.

Encontro Nacional, devendo este ser precedido por Encontros Estaduais. (CONARCFE, 1983, p. 2).

Como Luiz Carlos de Freitas (2019, p. 22) esclarece, a importância desse encontro nacional, realizado em 1983, foi primordial, tendo em vista que “*os participantes assumiram o controle do Comitê Nacional Pró-Formação do Educador, organizado pelo MEC, o qual seria convertido em Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE)*”. Em 1990, já no V Encontro Nacional, a CONARCFE se transforma em Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE). Freitas (2019, p. 20), último coordenadora da CONARCFE e primeiro presidente da Anfope, analisa:

Nascida da luta, a característica marcante do movimento/entidade é exatamente seu caráter mobilizador com cobertura nacional. No III encontro de 1988, realizado durante a V Conferência Brasileira de Educação (CBE) participaram 17 estados. No IV encontro extraordinário de 1989 participaram 19 estados e 87 pessoas. No V encontro de 1990, para fundação da ANFOPE, participaram 180 pessoas de 23 estados. No VI encontro de 1992 participaram 130 pessoas de 20 estados, os três últimos foram convocados especificamente para debater a política de formação de educadores em Belo Horizonte (MG).

No movimento de educadores, se forjou, coletivamente, uma concepção de educador, que contempla sua formação e identidade profissional, em perspectiva emancipatória:

O educador (...) é aquele que: – tem a docência como base da sua identidade profissional; – domina o conhecimento específico de sua área, articulado ao conhecimento pedagógico, numa perspectiva de totalidade do conhecimento socialmente produzido, que lhe permite perceber as relações existentes entre as atividades educacionais e a totalidade das relações sociais em que o processo educacional ocorre; – é capaz de atuar como agente de transformação da realidade na qual se insere. (ANFOPE, 1989, p.11).

Essa concepção de educador é articulada, de forma indissociável, com a *base comum nacional* – um corpo de princípios formativos que se contrapõe à proposta de “currículo mínimo” ou de “elenco de disciplinas” – permitindo orientar o processo de elaboração das propostas curriculares das instituições formadoras. Neste momento inicial, a luta dos educadores organizados ao mesmo tempo em que forjou uma concepção de educador e de *base comum nacional* – que vem sendo aprimorada a cada encontro – foi retro-alimentada por elas.

A base comum nacional deve enfatizar uma concepção sócio-histórica do profissional da educação e da educação, contextualizando e estimulando a análise

política da educação, bem como das lutas históricas destes profissionais em articulação com os movimentos sociais. É fundamental que a formação profissional passe pelo compromisso social. (ANFOPE, 1992, p. 15).

Como o Documento Final do 20º Encontro Nacional da Anfope, esclarece, a base comum nacional é “*uma concepção de formação de professores, fundada em uma concepção sócio-histórica e de caráter emancipador, comprometida com as transformações sociais necessárias para a superação do atual sistema político social*” (ANFOPE, 2021, p. 27). Neste documento estão explicitados os dois sentidos complementares que marcam o conceito de *base comum nacional*:

(i) um sentido teórico, por constituir-se como um conjunto de princípios orientadores dos percursos formativos e currículos dos cursos de formação dos educadores e (ii) um sentido político, na medida em que o conjunto de princípios da base comum nacional tem por objetivo servir de “instrumento de luta e resistência contra a degradação da profissão do magistério, permitindo a organização e reivindicação de políticas de profissionalização que garantam a igualdade de condições de formação” e a valorização social do educador (ANFOPE, 2000, p. 9). Vinculado a esse objetivo está, ainda, o de que a base comum nacional oferece as condições para a formação unitária de todos os professores, unificando a profissão. (ANFOPE, 2021, p. 27-28).

Sendo que nesta pesquisa, comungamos da concepção sócio-histórica de formação do educador, construída historicamente pelo movimento de educadores, cabe aqui elencar os princípios da *base comum nacional*, que orientam as proposições curriculares no campo da formação dos profissionais da educação, em perspectiva emancipadora e crítica:

- Sólida formação teórica e interdisciplinar sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais, bem como o domínio dos conteúdos da educação básica, de modo a criar condições para o exercício da análise crítica da sociedade brasileira e da realidade educacional;
- Unidade teoria-prática atravessando todo o curso e não apenas a prática de ensino e os estágios supervisionados;
- Trabalho coletivo e interdisciplinar como eixo norteador do trabalho docente;
- Compromisso social, político e ético do educador, com ênfase na concepção sócio-histórica de leitura do real e nas lutas articuladas com os movimentos sociais;
- Gestão democrática entendida como superação do conhecimento de administração enquanto técnica e compreendida como manifestação do significado social das relações de poder reproduzidas no cotidiano escolar;
- Incorporação da concepção de formação continuada visando ao aprimoramento do desempenho profissional aliado ao atendimento das demandas coletivas da escola;
- Avaliação permanente dos cursos de formação dos profissionais da educação, como responsabilidade coletiva a ser conduzida à luz do projeto político pedagógico de cada curso/instituição. (ANFOPE, 2018, p. 14).

2.2 Contextualização histórica: da LDB às DCNs

Sabemos que no processo de redemocratização da sociedade brasileira, teve centralidade a mobilização pela elaboração da nova Carta constitucional, após 21 anos de regime totalitário. O movimento de educadores, organizado em entidades acadêmicas e sindicais, e aglutinado nas CBEs, participou ativamente desse processo.

Na IV Conferência Brasileira de Educação (CBE), realizada em 1986, cinco mil educadores aprovaram a ‘Carta de Goiânia’, com indicadores para a nova Constituição, na tentativa de colaborar com reorganização da educação brasileira, e em especial, de assegurar o direito à educação, reivindicando a universalização do ensino público, gratuito, laico, de qualidade para toda a população, sem qualquer forma de discriminação.

Segundo Helena de Freitas, após 30 anos da publicação da Carta de Goiânia – em que os participantes da IV CBE apresentaram a situação precária da educação no país¹⁶, – o quadro da formação não mudou muito, pois em 2016, ainda tínhamos “22,49% de professores leigos” (FREITAS, H.C.L; 2018; p.514). Em 2020, a situação ainda não é boa, com aproximadamente 14% de professores formados apenas no ensino médio ou inferior (6,6% na educação infantil; 4,7% no ensino fundamental; 2,9% no ensino médio)¹⁷. Esse quadro se agrava se considerarmos, ainda, os 14,3% de professores que têm curso de ensino médio normal/magistério atuando na educação infantil, professores formados apenas no bacharelado, e os professores licenciados para disciplinas diferentes das que atuam.

O cenário da formação de professores, mesmo antes da promulgação da LDB (1996) já colocava a necessidade de desenvolvimento de políticas públicas para esse campo. Diante do cenário de crise da educação, o professor é caracterizado, segundo Shiroma, Moraes e evangelista (2007), como um não-profissional, malformado e incapaz de lidar com as necessidades e carências da população escolar. A má formação do professor é colocada como um obstáculo à formação de cidadãos aptos a enfrentar as exigências da sociedade moderna. A melhoria da formação de professores passa a ser considerada condição para melhorar a qualidade do ensino.

¹⁶ Os dados apresentados na década de 80, indicam alto número de alunos repetentes (mais de 50%), de adultos analfabetos (cerca de 30%), de crianças e jovens fora da escola (aproximadamente 30%), além de um percentual alto de professores leigos (22%), precária formação profissional e baixos salários dos profissionais de educação (FREITAS, H.C.L; 2018, p.512).

¹⁷ Esses dados foram obtidos no resumo técnico do Censo Escolar 2020, publicado no site do INEP.

Com a promulgação da LDB, a determinação de prazo para que todos os professores tivessem a formação em nível superior, em curso de licenciatura, – ainda que admitida a formação em nível médio, na modalidade Normal, para atuação na Educação Infantil e nas primeiras séries do Ensino Fundamental, – provocou uma expansão dos cursos de licenciatura, bem como o lançamento de diversos programas de formação inicial e continuada, e um intenso debate sobre as bases e o lócus dessa formação. No entanto, os programas de formação que vem sendo propostos para melhoria dessa situação, em sua maioria realizados a distância e sem liberação dos profissionais, foram “insuficientes para elevar a formação de professores a patamares superiores em todos os níveis de ensino” (FREITAS, H.C.L; 2018, p.515).

Oliveira e Leiro (2019) destacam o papel ativo do governo federal no direcionamento das políticas de formação de professores no Brasil. Durante os anos que seguiram a aprovação da aprovação da LDB, o CNE emitiu uma série de normatizações que orientam as instituições formadoras sobre a condução da formação de professores, com grande ênfase para a discussão curricular. O decreto 3.276 de 6 de dezembro de 1999 determina que o Conselho Nacional de Educação (CNE) seja o órgão responsável pela definição das diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica. De 1997 até 2020, foram publicadas, no âmbito da Câmara de Educação Básica (CEB), da Câmara de Educação Superior (CES), e do Conselho Pleno (CP), 42 resoluções¹⁸ que definem ou atualizam diretrizes curriculares para a educação básica e para formação de professores e outras normas que impactam diretamente a formação de professores.

Nesse período, no âmbito da Câmara de Ensino Superior (CES), ainda foram publicadas outras inúmeras diretrizes curriculares para as licenciaturas específicas, pelo CNE. Dentre elas, algumas resoluções provocaram intenso debate entre governos e educadores, com destaque para as resoluções CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002a), e a CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002b), vigentes até a publicação da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015).

A Resolução CNE/CP nº 2/2015 foi amplamente apoiada pelas entidades representativas dos educadores por incorporar reivindicações históricas dos profissionais da educação em relação ao tema da formação. Entretanto, ainda dentro do prazo estipulado para sua efetivação, e sem ter sido completamente implementada, após sucessivos adiamentos, essa resolução foi substituída pela Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, já

¹⁸ Vide tabela nos apêndices.

alinhada à nova orientação política do MEC¹⁹, posterior ao golpe de 2016. Esta resolução retoma a lógica de competências e habilidades e vincula a formação de professores à Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Curioso mencionar que, apesar de a Resolução CNE/CP nº 02/2015, como um todo, ter sido muito bem recebida pela comunidade acadêmica, que a entendia como resultado do esforço coletivo dos educadores comprometidos com o tema da formação docente nas últimas décadas, sua implantação tenha sido adiada sistematicamente. Inicialmente, as justificativas para os adiamentos referiam-se à complexidade de seu conteúdo e à sua abrangência, além da dificuldade que as modificações trariam para a organização e para o desenvolvimento dos cursos de formação de professores. Depois, em tempos agora claramente regressivos, foi ficando evidente que seus princípios e fundamentos seriam incompatíveis com as orientações advindas do Governo – golpista e conservador – de Temer e de seu sucedâneo, ainda mais reacionário. (BAZZO; SCHEIBE, 2019, p.672).

Resolução 02/2019 retroage às propostas descaracterizadoras da formação que constavam da LDB, e haviam sido superadas pela luta das entidades nacionais, como a imposição dos Institutos Superiores de Educação (ISEs) como locus preferencial da formação e a regulamentação do curso Normal Superior em substituição ao curso de pedagogia, que dominaram os embates político-educacionais na segunda metade dos anos 1990. Esses debates retornam em torno das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores (DCNs), evidenciando o caráter tecnicista e reducionista de conteúdo que a reforma atual impõe à formação de professores, que também orientava a Reforma dos anos 90, alinhada às concepções neoliberais e fundamentada na Pedagogia das Competências.

“A regulamentação dos ISE incorporava a concepção de formação de caráter reducionista, minimalista, marcada pela lógica das competências e habilidades, abordando a importância dos fundamentos das ciências da educação na definição dos parâmetros e diretrizes das políticas de formação de professores. A reforma proposta aprofundava o processo de diferenciação de cursos de formação e diversificação de instituições formadoras que estava em curso desde a década de 80, e a lógica da competitividade e produtividade passa a reger a expansão desordenada do ensino superior privado. (FREITAS, 2018, p.514).

Alegava-se que as licenciaturas não realizavam a devida interação do conhecimento com o trabalho prático de ensino-aprendizagem. A partir desse diagnóstico, defendia-se que a formação docente não fosse restrita à universidade. Os artigos 62 e 63 da LDBEN respondem a essa concepção autorizando a formação em nível médio e em Institutos Superiores de Educação (ISEs).

¹⁹ Mesmo com a mudança no MEC, após a eleição de Bolsonaro em 2018, a orientação em relação a formação de professores, e sua vinculação à BNCC, continua a mesma implementada a partir do Golpe de 2016, ao menos no âmbito do CNE.

A proposição dos ISEs como lócus de formação do professor se contrapunha à concepção de formação defendida pela Associação Nacional pela Formação de Professores (ANFOPE) desde o final dos anos 70. A *base comum nacional* proposta pela ANFOPE se baseava na docência como princípio formativo do pedagogo, contrária, assim, a formação de especialistas, desvinculada da formação para a docência. Essa formação inicial deveria ser necessariamente realizada em universidades associando ensino, pesquisa e extensão, pois a formação do professor dissociada destes aspectos torna-se fragmentada.

O decreto 3.276 de 6 de dezembro de 1999 reafirmou a concepção de formação fragmentada determinando a exclusividade da formação de professores para atuação na educação infantil em cursos normais superiores e permitindo que os cursos de licenciatura fossem oferecidos tanto pelas universidades quanto pelos ISE. Depois de inúmeros debates e manifestações contrárias, o termo ‘exclusivamente’ foi alterado para ‘preferencialmente’, pelo Decreto nº 3.554 de 2000, transformando o Curso Normal Superior em uma das alternativas para essa formação.

Enquanto a regulamentação da formação de professores foi centralizada no Governo federal, o financiamento da formação ficou fragmentado. Inicialmente restrito ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), e a programas temporários e emergenciais.

A regulação do financiamento ficou por conta da Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, referente ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), na qual havia previsão de pelo menos 60% para remuneração dos professores, e parte desse percentual poderia ser, nos primeiros cinco anos de publicação da Lei, para a formação de professores leigos; e os outros 40% seriam destinados à manutenção e ao desenvolvimento do ensino. No entanto, como o FUNDEF se destinava a uma etapa específica da escolarização, os quadros docentes do Ensino Médio (EM) e, notadamente, da EI ainda careciam de investimentos e programas destinados à formação profissional para essas etapas”. (OLIVEIRA; LEIRO; 2019, p. 5).

A partir dos anos 2000, enquanto o CNE elaborava resoluções sobre a formação e discutia as DCNs do curso de Pedagogia, as discussões se concentraram em torno do Plano Nacional de Educação (PNE). Com a aprovação do PNE (2001), foram colocados em curso uma série de ações por meio de convênios entre a União, Estados e Municípios para viabilizar o cumprimento de metas de melhoria de qualidade estabelecidas pelo Índice de Desenvolvimento da Educação (Ideb).

No ano de 2001, foi sancionada a Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE), com diretrizes e metas para os dez anos

seguintes, como sugere o § 1º, do Art. 87 da LDB. As diretrizes para formação de professores do referido PNE colocam a implementação de políticas públicas neste campo como condição e meio para o avanço científico e tecnológico do País. A formação inicial é desafiada a superar a histórica dicotomia entre teoria e prática, e a continuada deve ter como foco a formação em serviço. (OLIVEIRA; LEIRO; 2019; p. 6).

A mudança do governo, com as eleições de 2002, determina novas orientações no MEC, desacelerando a implantação da reforma empresarial da educação, e abrindo uma perspectiva mais inclusiva, aumentando o orçamento da pasta e promovendo políticas afirmativas de ampliação do acesso à escolarização e ao ensino superior, visando expandir o direito à educação. (LINO, 2019)

Cabe registrar o avanço nas propostas de formação, no governo Lula, e certo freio posto às reformas educacionais implementadas na década anterior. Destacamos a ênfase na democratização do acesso ao ensino superior, a expansão das redes federais²⁰, assim como a ampliação dos recursos para a pasta da educação, e o incremento de mecanismos que estimulassem a adoção da gestão democrática nas redes públicas e da oferta de formação inicial e continuada²¹ para professores, em convênios com as universidades públicas.

No tocante às políticas de formação de professores, entre os anos 2005 e 2009, foram lançados os programas: Pró-letramento, Programa de Aperfeiçoamento de Leitura e Escrita – PRALER, Programa de Formação Continuada Mídias na Educação, Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil – Proinfantil, Programa de Formação Inicial para Professores do Ensino Fundamental e Médio - Pró-Licenciatura, Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica, Programa de Formação Inicial de Funcionários de Escolas – Pro-funcionário, Programa Universidade para Todos – ProUni, Programa Universidade Aberta do Brasil, Programa Educação em Direitos Humanos, entre outros.

A aprovação da Lei nº 11.273, de 06 de fevereiro de 2006, que “autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica” (BRASIL, 2006), foi um marco importante

²⁰ A expansão da rede federal de ensino se deu por dois programas: o Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, criado por meio da Lei nº 11.195, de 18 de Novembro de 2005, e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, mas que já estava em atividade desde 2005.

²¹ Como a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores (RENAFOR), criada em 2004, para oferta de formação continuada para professores das redes públicas, de diferentes níveis e modalidades de ensino, em disciplinas e áreas de conhecimentos da educação básica, e o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), criado em 2009, para a formação de professores das redes públicas em cursos de primeira e segunda licenciatura, nível superior, nas Universidades Públicas, com acesso direto, sem vestibular.

na consolidação do modelo de implementação da formação de professores por meio de programas, o que tem possibilitado que a consecução das políticas de governo seja marcada pela fragmentação e pelo aligeiramento. Ainda em 2006, foi criada a UAB, pelo Decreto nº 5.800, de 08 de junho de 2006, para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância (EaD), com o objetivo de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de Educação Superior no Brasil, prioritariamente para formação de professores.

Ainda no tocante ao financiamento, duas leis foram determinantes para a ampliação e o fortalecimento das políticas de formação de professores para a educação básica: a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, que ampliou o FUNDEF para Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), estendendo os recursos previstos para o ensino médio; e a Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007, que modifica as competências e a estrutura organizacional da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), dando a ela competência para desenvolver atividades de suporte a formação com vistas à construção de um sistema nacional de formação de professores.

O estabelecimento de um subsistema nacional de formação de professores é uma das bandeiras defendidas pela ANFOPE, que pleiteia que sua constituição deve ser uma política de Estado e não de governo (BRZEZINSKI, 2012, p.20).

Em 2009, foi instituída a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, regulamentada por meio do Decreto 6.755, de 29/01/2009, e por meio dele, a elaboração do Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR), com o objetivo de induzir e fomentar a oferta de educação superior para professores em exercício na rede pública de educação básica. Esse decreto cria, também, os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, com a função de organizar a formação inicial e continuada dos profissionais da Educação básica pela elaboração de planos estratégicos (BRASIL, 2009).

Em 2010, foi realizada a Conferência Nacional de Educação (CONAE) que subsidiou o Projeto de Lei 8.035/2010 do novo Plano Nacional de Educação. As discussões da CONAE apontavam o regime de colaboração como o caminho para a construção de um sistema nacional de educação reivindicado historicamente pelos educadores. O documento final da Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2010) reitera a necessidade de regulamentação e explicita os critérios de distribuição de recursos entre os entes federados, considerando as disparidades regionais.

Em 2014, o novo Plano Nacional de Educação foi aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, com validade para os dez anos seguintes. As metas 15 e 16 tratam especificamente da formação dos professores da Educação Básica. A meta 15 objetiva que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam, no prazo de um ano. Enquanto a meta 16 estipula que 50% dos professores tenham formação em nível de pós-graduação e seja garantida, a todos, formação continuada na área em que atuam, no prazo de vigência do Plano (BRASIL, 2014).

Entre as estratégias elencadas para a meta 15 consta “ampliar programa permanente de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, a fim de aprimorar a formação de profissionais para atuar no magistério da educação básica” (BRASIL, 2014). Essa tem sido uma demanda dos participantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

O PIBID foi lançado em 2007 como uma tentativa de encurtar a distância entre a formação inicial e o cotidiano escolar. Esse programa tem por objetivos o aperfeiçoamento da formação de professores para educação básica e a valorização do magistério. Além disso, o programa pretende inserir os licenciandos, na primeira metade do curso, 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. O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por instituições de educação superior (IES) em parceria com as redes de ensino.

O PIBID tem sido essencial para a formação inicial e continuada de professores uma vez que proporciona a aquisição de experiências profissionais através da proximidade com a dinâmica da sala de aula e com o contexto escolar como um todo. Apesar das conquistas do programa, ele vem sofrendo cortes, reduções, cancelamentos e substituições desde 2016. Ainda durante o governo Dilma, foram realizadas mobilizações ao longo do ano de 2016, de modo que inúmeros protestos em defesa do PIBID tomaram as redes sociais e a internet impedindo o cancelamento do programa. Enquanto a reivindicação das IES e outros participantes do programa é pela ampliação do mesmo e sua transformação em política pública com maior alcance entre os estudantes e escolas, o PIBID sofre com a redução orçamentária e os recursos para formação de professores são ainda mais fragmentados com o lançamento do novo programa de Residência Pedagógica.

Para Helena de Freitas, a Residência Pedagógica bem como essas outras iniciativas agem na “direção de controle da BNCC em sua implementação na escola e pelas instituições formadoras” (FREITAS, H.C.L. 2018, p.517), materializando uma flexibilização da formação e uma descaracterização da profissão docente. A ênfase na didática, em metodologias e práticas de ensino ao mesmo tempo em que se reduz a formação teórica apontam para uma formação aligeirada, baseada no conceito de competências como paradigma formativo, transformando os profissionais da educação em tutores práticos da BNCC. Assim, faz-se necessário investigar as relações entre os diversos programas de formação de professores e as transformações em curso na educação.

Como dito anteriormente, no contexto das mudanças normativas da formação de professores, a Resolução CNE/CP nº2 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) (BRASIL, 2019), se alinha a mesma orientação política que se instalou com o golpe jurídico-parlamentar-midiático de 2016. Considerada um retrocesso para a formação, que descaracteriza os cursos de licenciatura, impondo a sua adequação a BNCC, além de ferir a autonomia universitária, entre tantas outras críticas,

A Formação de professores tem um papel central na implementação da reforma empresarial da educação, em que a padronização curricular, via BNCC é o carro chefe. Portanto, a adequação dos cursos de licenciatura, como prescrito na Resolução 02/2019, à BNCC e a adoção de uma BNC da Formação, tem papel de destaque nos processos de padronização curricular, centralização e controle impostos a partir de 2016. Do mesmo modo, a Formação continuada também foi normatizada, pela resolução 01/2020, favorecendo os interesses privatistas.

2.3 O golpe jurídico-parlamentar-midiático de 2016

O intenso retrocesso nos rumos das políticas educacionais está diretamente vinculado ao golpe jurídico-parlamentar-midiático que se concretizou no Brasil em 2016. Este Golpe de Estado, não se caracterizou pelo forte aparato militar, dos golpes tradicionais, pois segundo Barnabé Medeiros Filho (2018), o avanço tecnológico e a complexificação crescente da

dinâmica capitalista levou a uma modificação na forma de intervenção imperialista, com novos métodos de intervenção indireta:

Sociedades mais complexas, a popularização e generalização das tecnologias da informação e o fracasso das ditaduras anteriores tornam mais difícil mobilizar apoio popular a um golpe militar e, sobretudo, as dificuldades em depois controlar um grande país só na base da repressão e censura. Para um quadro mais complexo, o imperialismo precisava construir instrumentos de intervenção mais sofisticados, cultivar novos aliados internos e criar uma nova justificativa ideológica. (MEDEIROS FILHO; 2018; p.10).

Segundo o autor, esses novos métodos de intervenção indireta se caracterizam pela cooptação de forças policiais e do poder judiciário²² e da construção de uma justificativa ideológica, que no Brasil se articulou no discurso de combate à corrupção (MEDEIROS FILHO; 2018). Podemos perceber esses novos métodos sendo aplicados, desde 2013, com a apropriação de um movimento legítimo iniciado nas ruas²³, as chamadas jornadas de julho, por grupos políticos e movimentos²⁴ interessados na desestabilização política do Governo de Dilma Rousseff. Além dessas ações, a construção do golpe contou com um aparato sofisticado de diversos tipos de ação, que envolveram tanto as manifestações de rua, como a cooptação de grandes parcelas do Congresso, e o uso massivo das redes sociais, além do apoio dos grandes conglomerados de meios de comunicação.

A crise econômica que o Brasil vinha enfrentando foi acirrada politicamente com as ações promovidas pelos articuladores do Golpe, com a conveniência do Judiciário. A grande mídia teve um papel fundamental na propagação de escândalos de corrupção, alimentando um clima de ódio contra o Partido dos Trabalhadores (PT), ao qual a presidenta reeleita pertencia, e na transformação do golpe em um grande espetáculo midiático, com ampla cobertura da imprensa.

Cabe registrar, ainda, que o Partido da Social-Democracia Brasileira (PSDB), principal partido de oposição, derrotado nas urnas em quatro eleições consecutivas, também desempenhou um papel importante no desenvolvimento do golpe, com seus representantes formando o núcleo intelectual do golpe. Para Medeiros Filho (2018), a força do PSDB estava

²² Setores do judiciário e de organismos ligados à segurança foram alvo de treinamentos especiais e transferência de recursos financeiros, sob a justificativa de financiamento de operações de combate ao narcotráfico e à corrupção, como a “Operação lava-jato”, que teve um papel fundamental na construção do Golpe.

²³ Há dúvidas se este foi um movimento espontâneo contra o aumento das passagens no transporte público, ou já fomentado pelos grupos que posteriormente assumiram a hegemonia dos protestos.

²⁴ Grupos organizados, de viés conservador e/ou ultraliberal, financiados por empresas brasileiras e americanas, como por exemplo o MBL - Movimento Brasil Livre, entre outros.

ligada às relações com o Partido Democrata norte-americano, porém com a vitória de Donald Trump, do Partido Republicano, nas eleições americanas de 2016, a hegemonia do PSDB no bloco golpista foi minada.

Após a mudança de governo nos Estados Unidos o que se viu no Brasil foi uma batalha pelo poder no seio das forças antes unidas no golpe. [...] Ou seja, com Trump, o imperialismo ficou temporariamente sem diretrizes claras com relação ao Brasil e isso, circunstancialmente, impediu o aprofundamento do golpe. (MEDEIROS FILHO; 2018; p.16).

O Golpe coloca Michel Temer, o vice-presidente, no poder, que apesar da avalanche de denúncias de corrupção, consegue se manter no cargo, devido ao fisiologismo do Congresso. O esfacelamento do bloco golpista, que atinge, especialmente, os dois partidos diretamente envolvidos na articulação do Golpe - o PSDB e o PMDB, e a campanha de difamação contra o Partido dos Trabalhadores e suas lideranças, trazem como consequência a criação de um espaço para o crescimento de grupos profascistas. Segundo Medeiros Filho (2018), com os sinais de esgotamento do modelo capitalista, “o risco mais concreto e mais generalizado a que temos assistido nos anos mais recentes é a implantação de regimes profascistas, que podem chegar a ações genocidas para eliminar populações excedentes” (MEDEIROS FILHO; 2018; p.22)

A pandemia de Covid-19 que estamos enfrentando agora no país, com mais de 650 mil mortes, até o momento em que escrevemos este texto, parece confirmar o crescimento dessa resposta à crise do capital no Brasil. O governo instalado em 2019, com a eleição de Jair Bolsonaro para a presidência, tem viés nitidamente profascista, ultraconservador, autoritário, com forte discurso nacionalista e estreitamente ligado aos interesses da burguesia brasileira, neoliberal. Assim, a eleição de Bolsonaro consolida uma nova etapa do golpe.

A primeira fase foi a viabilização eleitoral de um candidato de perfil autoritário, o ex-capitão do exército Jair Bolsonaro. Esse deputado, que se notabilizara por declarações nacionalistas e contrárias às privatizações do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso, surpreendentemente apresentou-se como candidato com um programa neoliberal ao extremo. Ao mesmo tempo, com um discurso de acirrado conservadorismo nos costumes e extremamente repressivo em matéria de segurança pública, procurou atender tanto às preocupações do fundamentalismo religioso, quanto aos medos de amplas camadas da população afetadas pelo crescente banditismo nas cidades brasileiras. Suas frases raivosas, muitas vezes ofensivas, receberam ampla cobertura da mídia, o que acabou servindo para ampliar sua popularidade. (MEDEIROS FILHO, 2018, p.23).

O sucesso da campanha eleitoral de Bolsonaro se deu ao uso massivo de redes sociais e a divulgação de notícias falsas, para diferentes públicos, selecionados conforme suas

convicções. As redes foram utilizadas para a construção de uma narrativa que minimizou os protestos contra ele durante o período eleitoral, que juntamente com a propagação do ódio ao PT, à diversidade e às conquistas sociais, culminou com sua eleição para a presidência do país.

Apesar da mudança nos núcleos de poder do golpe, o governo Bolsonaro não representa uma ruptura com o projeto econômico que foi posto em curso, a partir de 2016. Após o golpe dá-se início a uma série de reformas que retiram direitos da população, cortam recursos e impõem uma lógica privatista centrada, na educação, em duas importantes políticas, a BNCC e o Novo Ensino Médio.

A retirada dos direitos e de proteção ao trabalho e ao trabalhador com a aprovação das Leis 13.429/17 e 13.467/17 – contrarreforma trabalhista – é altamente danosa para a classe trabalhadora da cidade e do campo e para os sindicatos de todas as categorias profissionais. A EC 95/2016, que congelou os recursos do Poder Executivo por 20 anos, com implicações diretas na redução de investimentos em saúde e em educação, inviabiliza o cumprimento das metas do Plano Nacional de Educação 2014-2024. Cabe ainda registrar a entrega das fontes energéticas não renováveis ao capital estrangeiro, abalando o monopólio estatal da Petrobrás e da Eletrobrás, entre outras medidas prejudiciais ao patrimônio público, como a aprovação da Lei 13.365/2016 (Lei do Pré-Sal), a qual altera as regras para exploração do petróleo e do gás natural em águas profundas, extingue a atuação obrigatória da Petrobrás em todos os consórcios formados para a produção nessa área, o que, na prática, visa a transferir o patrimônio do povo brasileiro ao grande capital internacional. (LINO; ARRUDA, 2018, p.20).

Estas e outras medidas caracterizam um desmonte organizado das políticas sociais no país, configurando um cenário de crise social, política e econômica, que evidencia as desigualdades socioeconômicas estruturais que persistem no país e atingem a população mais empobrecida. Esse cenário foi agravado, ainda mais, com a pandemia da Covid-19, devido à má gestão governamental no combate à disseminação do coronavírus. As reformas fiscal, trabalhista e previdenciária que se iniciam no governo Temer e continuam no governo Bolsonaro têm caráter neoliberal que visa a implantação de um projeto de redução do Estado e de dependência econômica do capital internacional, defendido pelas oligarquias político-econômicas brasileiras.

2.4 As reformas empresariais da Educação

Nesse cenário, se acentuam os processos de centralização e controle social no campo educacional. Lino (2019) aponta um progressivo controle político e ideológico da educação básica e superior, caracterizado por: padronização curricular via BNCC; intensificação de processos de privatização; maior controle da gestão; esvaziamento e aligeiramento da formação de nível médio; descaracterização dos cursos de licenciatura; ampliação da oferta de cursos em EAD; tentativas sucessivas de imposição de projetos conservadores como o ‘escola sem partido’ e a militarização das escolas; nomeação de reitores não eleitos para as universidades federais; entre outras medidas.

Assim, vemos que, no âmbito da educação, a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), assim como a Reforma do Ensino Médio, são o carro-chefe das contrarreformas educacionais, engendradas pelos empresários da educação, que assumiram como tarefa a implementação da agenda política para o campo educacional dos grupos econômicos que apoiaram o golpe. Assim, grandes grupos privados de capital aberto e suas Fundações se movimentaram para atender os novos requisitos fixados pela BNCC e pela reforma do ensino médio, desenvolvendo manuais de implantação, vendendo pacotes de implementação e capacitação para as escolas de forma a forçar a implantação das reformas empresariais da educação.

Nesse processo de desmonte das políticas educacionais faz-se necessária a manipulação da opinião pública, com vistas a produção de um falso consenso sobre a urgente necessidade e os benefícios das reformas propostas, ocultando os impactos sociais da desregulamentação estatal. O modelo de gestão privada é apresentado como referência de qualidade, com o objetivo de transferir a gestão das escolas públicas para organizações sociais (OS), aliado à proposta de militarização, como já vemos acontecer em alguns estados. Dentro da lógica privatista, que transforma direitos em serviços e corta recursos públicos, tem destaque a precarização das relações trabalhistas e a padronização curricular, com impactos negativos na carreira, nos salários e nas condições de trabalho dos professores (FREITAS, 2018). Tais reformas operam uma modificação nas finalidades da escola, retirando seu papel educativo, formativo e social pelo esvaziamento curricular e sua redução à mera função instrucional.

Para a execução dessa proposta faz-se necessário, também, conformar o professor. Assim, são aprovadas medidas que descaracterizam a formação inicial e continuada de

professores, como a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, que institui a BNC-Formação (Resolução CNE/CP 02/2019), revogando a Resolução CNE/CP 02/2015 que tinha sido amplamente divulgada com as entidades educacionais.

O Conselho Nacional de Educação (CNE) publicou ainda uma resolução que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a BNC-Formação Continuada (Resolução CNE/CP 01/2020) e, também, produziu uma Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar, entre outras normatizações, evidenciando o lugar privilegiado que a formação de professores assume nesse processo de retrocesso das políticas educacionais. Descaracterizar a formação é uma forma de atingir a educação básica, reduzindo e esvaziando o currículo de significado e conteúdo, juntamente com um aumento do controle sobre a atuação do professor, a partir de avaliações nacionais que não visam elevar a qualidade do ensino, mas responsabilizar escolas, gestores e docentes. O ataque mais recente é a proposição de descaracterização e esfacelamento do curso de Pedagogia²⁵.

O programa de Residência Pedagógica (PIRP) começou a ser implementado em 2018, sob gestão da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), em um cenário social e político de crescimento das ideias neoliberais e avanço do conservadorismo, após o golpe jurídico-parlamentar-midiático de 2016 e as eleições de 2018. Nesse cenário, vemos a aceleração de um conjunto de reformas relacionadas a uma concepção de educação baseada na defesa do livre mercado, em que a qualidade da educação depende da inserção de escolas, professores e estudantes em um mercado concorrencial, sem interferência do Estado, designadas de reformas empresariais da educação (FREITAS, 2018).

Evangelista e Shiroma (2015), chamam atenção para uma série de resoluções, leis, pareceres e outros documentos nacionais e internacionais que vem operando transformações, de características neoliberais, na educação contemporânea, balizadas em recomendações de agências multilaterais (Banco Mundial, UNESCO, UNICEF, OCDE etc). Essas medidas vêm sendo implementadas desde os anos 90 e têm sido aceleradas após o golpe.

Até os anos 70, as políticas educacionais possuíam um caráter centralizador associado ao discurso da construção da nação e fortalecimento do Estado, marcado pelo dualismo educacional, a manutenção das desigualdades sociais e uma escolarização de curta duração.

²⁵ O CNE está elaborando novas DCNs para o curso, propondo a revogação das DCNs de 2006, e a separação da formação dos professores para a educação infantil em curso distinto daquele destinado à formação para o professor das séries iniciais do ensino fundamental, impactando não só a formação docente, mas sua atuação e carreira, entre outros aspectos não menos importantes.

Nos anos 80, no bojo do processo de redemocratização da sociedade brasileira, ampliaram-se as discussões sobre a ampliação do direito à educação, materializado na Constituição Federal (1988). Nos anos 90, a centralidade da educação volta a ser reafirmada, a par da ampliação da oferta do ensino fundamental, associada agora ao discurso do mercado. As reformas educacionais da década de 90 colocaram o professor e sua formação como elementos-chave para a mudança na qualidade da educação.

Cria-se nesse período um consenso de que mudanças na educação básica são necessárias, inevitáveis e fundamentais para o desenvolvimento do país frente às exigências da tecnologia e da reorganização capitalista (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA; 2007). A qualificação profissional dos trabalhadores ganhava, então, um papel de destaque no cenário mundial da educação e passou-se a acreditar que o cidadão do século XXI precisava dominar os códigos da modernidade. O cenário de crise educacional é amplamente difundido na mídia, com a publicação e divulgação de estatísticas educacionais.

Nesse contexto, a educação básica passou a ser a peça-chave para resolver a questão da competitividade.

O ponto de partida dos propositores da política assenta-se sobre o diagnóstico da crise. Constroem um cenário obscuro com as estatísticas de fracasso escolar e de analfabetismo funcional e comparando com dados internacionais para concluir que o deteriorado quadro educacional brasileiro deve-se não à falta de recursos, mas à ineficiência em sua gestão. Por meio de um discurso prescritivo, justificam a necessidade de mudanças em função da centralidade da educação e do conhecimento para a realização, em nosso território, da chamada sociedade da informação. Destacando o gap tecnológico que separa o Brasil dos países desenvolvidos, lançam mão da noção de atraso para sugerir a necessidade de modificações que coloquem o país em linha com o estado da tecnologia em voga. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p.92).

Nessa perspectiva, a reforma é apresentada como progresso, favorecendo a implementação do projeto governamental e conquistando adeptos. Os reformadores articulam um discurso que associa a eficiência da educação à eficiência da economia, creditando a morosidade da economia à falta de conhecimento dos trabalhadores. Como esclarecem Shiroma, Moraes e Evangelista (2007, p. 93): “Trata-se então de destacar a função ideológica, cujo intento é responsabilizar a população pela situação do país na economia globalizada”. Assim, aos poucos, o ideário da reforma foi se infiltrando no campo educacional e formando opinião pública.

As proposições da reforma empresarial da educação começam a se efetivar com a aprovação da Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, a lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional (LDBEN), que apesar de ter incorporado algumas bandeiras dos movimentos dos educadores, alterou seu sentido original, deturpando-os.

A apropriação operada não era suficiente aos desígnios governamentais. Tornava-se imprescindível ressignificá-las: capacitação de professores foi traduzida como profissionalização; participação da sociedade civil como articulação com empresários e ONGs; descentralização como desconcentração da responsabilidade do Estado; autonomia como liberdade de captação de recursos; igualdade como equidade; cidadania crítica como cidadania produtiva; formação do cidadão como atendimento ao cliente; melhoria da qualidade como adequação ao mercado, e, finalmente, o aluno foi transformado em consumidor. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p.44).

Para as autoras, a apropriação e ressignificação das demandas do projeto dos educadores²⁶, tecidas na década de 80, contribuiu para conferir legitimidade ao projeto do governo, favorecendo um sentimento de familiaridade e aceitação das reformas.

A reforma que foi se desenhando na década de 90, com forte caráter privatista, buscava impor processos que favorecessem a mercantilização da educação. Os governos incentivaram a participação de empresas e entidades não governamentais na partilha das responsabilidades pela educação, inclusive com apoio financeiro estatal por meio de alguns programas, “reafirmando a velha tese da social-democracia de que, se a educação é uma questão pública, não é necessariamente estatal” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA; 2007; p.97). O discurso sobre a necessidade de elevar a qualidade da educação crescia na mídia, com ampla divulgação das estatísticas educacionais, favorecendo a formação de um discurso de ineficiência estatal na gestão do sistema público de ensino. Neste período, as parceiras público-privadas despontavam como alternativas e colocavam a iniciativa privada como “assessora da reforma educacional” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p.97).

Segundo essas autoras, esse deslocamento de responsabilidade, do governo para a iniciativa privada já estava previsto na LDBEN de 1996, que mudou o conceito de educação para formação, sinalizando que a educação pode ocorrer em espaços não-escolares. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007). Assim, a reforma adota um modelo de gestão que mescla aspectos de descentralização e centralização, pois, enquanto decisões operacionais e responsabilidade são descentralizadas, concentra-se a discussão e o controle

²⁶ Após a aprovação da Constituição, em 1988, o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP), elabora uma proposta de LDB, conhecida como Proposta da sociedade brasileira, que foi derrotada, por uma manobra parlamentar, no Senado.

sobre decisões estratégicas como avaliação, currículo e diretrizes para formação de professores.

As políticas de descentralização se caracterizam pelo discurso que impele pais, estudantes, professores, professoras, gestores e gestoras a seguir a metodologia empresarial. Trata-se de diagnosticar as dificuldades da escola, identificar seus limites, compor objetivos e metas e delinear o papel de cada qual para a superação das problemáticas. O foco é atingir melhores índices nas avaliações nacionais. A gestão e o financiamento da escola estão no eixo mobilizador do processo de participação e de responsabilização desses atores. (ANADON; GONÇALVES, 2018, p.39).

Segundo essas autoras, essa concepção de Estado Neoliberal está por trás das recomendações de privatização, das políticas de padronização curriculares, através da dinâmica entre bases nacionais comum, dos sistemas de avaliação baseados em testes censitários e responsabilização meritocrática, que funcionam como indutores da inserção da educação no mercado (ANADON; GONÇALVES, 2018). Essa transformação no campo educacional passa pela formação de professores, pois as reformas se imiscuem em todas as esferas da docência, desde o currículo, a formação inicial e continuada, até a carreira, avaliação e gestão. Para Evangelista e Shiroma (2015, p. 333), “trata-se de uma proposição de mudança em cadeia, da formação do professor, do trabalho docente e do aluno a ser formado. É a formação desse sujeito que está em causa, para o qual a atuação do professor é estratégica”.

No debate que se formou sobre a reestruturação curricular necessária para a reforma da educação básica, destaca-se o conceito de competências. Segundo a pedagogia de competências estas deveriam ser formadas na escola básica, para designar “atributos de ordem subjetiva e de difícil mensuração como maior capacidade de abstração e agilidade de raciocínio, capacidade de comunicação e de tomar decisões sobre assuntos diversos, criatividade, capacidade de adaptação e trabalho em grupo” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p.68). Esse conceito, estreitamente vinculado a uma concepção neotecnista, foi um balizador da reforma educacional da década de 90, que volta, agora, a configurar as reformas educacionais desencadeadas com a BNCC.

De acordo com Luiz Carlos de Freitas (2012), o tecnicismo é retomado como uma “teoria da responsabilização” onde se propõe a mesma racionalidade técnica de antes na forma de padrões ou expectativas de aprendizagem medidas por testes. Em conjunto, há uma ênfase nos processos de gerenciamento da força de trabalho da escola e no discurso

meritocrático. “Este neotecnicismo se estrutura em torno a três grandes categorias: responsabilização, meritocracia e privatização” (FREITAS, 2012, p.383).

Evangelista e Shiroma (2007), destacam a importância dos conceitos de profissionalização e gerencialismo para compreensão das reformas educacionais no âmbito da formação, a fim de criar conformação do professor às reformas. O conjunto de reformas educacionais que vêm sendo implementadas constroem consensos em torno da centralidade da Educação para transformação social, ao mesmo tempo que precarizam as condições de trabalho e a formação docente, impõem novas formas de controle, com o fim de diminuir a capacidade dos professores de impor resistência às mudanças neoliberais e formar uma nova classe trabalhadora, menos crítica e mais alienada, e, portanto, mais adequada às novas demandas do capital.

A formação ganha destaque, assim, pela necessidade de “reconversão profissional tanto do trabalhador quanto do professor. Tal reconversão lastreia-se no conceito de competências como novo paradigma formativo” (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007, p.536).

Desde 1990, foram sendo implementados, pelos diferentes governos, políticas públicas educacionais que ampliaram o acesso à educação, a partir do discurso de educação para todos e da elevação da qualidade da educação, e aumentaram a demanda por professores (EVANGELISTA; SHIROMA, 2015), ao mesmo tempo em que se cria uma “rarefação” da formação de professores.

Constrói-se um discurso que coloca o professor como mal formado ou incapaz de atender às novas necessidades do século XXI. Ao mesmo tempo em que as políticas de avaliação de larga escala contribuem para a construção de um discurso que coloca a educação como solução dos problemas sociais.

De um lado, argumenta-se que o professor é corporativista, obsessivo por reajustes, descomprometido com a educação dos pobres, um sujeito político do contra. De outro, que é incapaz, teórico-metodologicamente incompetente, responsável pelas falhas na aprendizagem dos alunos, logo – em última instância – por seu desemprego. (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007, p.536).

No campo da formação, há um crescimento dos cursos de formação de professores à distância, redução da carga horária de disciplinas teóricas em favor de disciplinas práticas e de gestão, o que reduz, ao invés de elevar, a qualidade da formação. Há que mencionar que o desprestígio do magistério, com seus baixos salários e difíceis condições de trabalho, já tornavam os cursos de licenciatura, menos disputados, um reduto dos estudantes mais pobres atraídos pela maior facilidade de acesso. (EVANGELISTA; SHIROMA, 2015).

A recente publicação das Diretrizes Curriculares para formação inicial de professores da Educação Básica, CNE/CP nº2 de dezembro de 2019, que impõem a adequação à BNCC, reforça o esvaziamento curricular e a ênfase tecnicista dos anos 90. A nova diretriz para formação de professores retoma a lógica das competências, caracterizando uma formação de professores instrumentalizada, dentro de uma lógica racionalizadora, técnica e pragmática, em voga nos anos 90, mas hoje já superada, o que indica o anacronismo dessa proposição. Como já apontavam Evangelista e Shiroma (2015, p. 325): “Colaboram para essa (de) formação docente os editais lançados amiúde pelo Estado, [como] forma de cooptação de intelectuais nas universidades e privatização via contratos de gestão”. A política de formação de professores se efetiva por meio de programas, de caráter temporário, por intermédio de bolsas, insuficientes para formar o contingente de professores em formação no país.

Para as autoras, programas assistencialistas como o Mais Educação, favorecem a ocupação da escola por “paraprofessores” (EVANGELISTA; SHIROMA, 2015), profissionais que exercem atividades docentes sem habilitação. Junta-se a isso, as parcerias público-privadas, com utilização de trabalhadores voluntários ou sub-remunerados e a proliferação de contratos temporários, deixando os professores expostos à “(con)formação no e pelo trabalho por meio da instabilidade do vínculo temporário e de várias práticas de monitoramento, como a gestão de resultados” (EVANGELISTA; SHIROMA, 2015, p.326).

A gestão é um dos pilares para a conformação do professor ao projeto neoliberal. Há uma incorporação da lógica empresarial na política educacional, com o objetivo de formar professores que irão formar uma nova classe trabalhadora adequada a nova fase do capital. Segundo Marilena Chauí (apud FREITAS, 2018), a ideologia neoliberal transforma direitos sociais em “serviços” a serem adquiridos, além de transformar cada indivíduo em um “vendedor de si mesmo”, baseada na ideia de meritocracia. É a lógica da empresa que passa a operar em todas as esferas sociais. E assim, “[t]al como na ‘empresa’, os processos educativos têm que ser ‘padronizados’ e submetidos a ‘controle’” (FREITAS, 2018, p.29) e proporcionar ganhos de capital.

Nesse sentido, as avaliações de larga escala exercem um papel fundamental nesse processo. O uso de indicadores para avaliar os resultados da educação desconsidera as condições de trabalho e das escolas e colaboram para realizar a inversão ideológica na explicação das desigualdades socioeconômicas. Como argumentam Evangelista e Shiroma (2015, p. 329), “[a]presentam as desigualdades econômicas como dependentes da eficácia da escola – quando se trata do contrário”, e assim, cria-se um senso comum que sugere que o

desemprego é causado pela baixa escolaridade e o responsável pelos maus resultados da escola é o professor.

O jogo construído é óbvio: a construção de objetivos e metas estabelecidos externamente às escolas é monitorada continuamente, e os resultados ostentados sob os holofotes da mídia forjam na opinião pública uma determinada noção de ‘qualidade da educação’ e do sistema necessário a produzi-la. A heteronomia movida pela ‘ajuda’ e avaliação externas contribui sobremaneira para a reconversão docente. (EVANGELISTA; SHIROMA, 2015, p.329).

Para Evangelista e Shiroma (2007), o discurso empresarial é evidência de ideologias em disputa, e corresponde à expansão de uma dada visão de mundo, baseada no neoliberalismo, onde os direitos passam a ser serviços e os indivíduos são empreendedores. Para Freitas (2018), o objetivo final da proposta neoliberal é a inserção da educação como serviço no livre mercado, coerentemente com sua visão de sociedade e de Estado.

Para Freitas (2018) as propostas neoliberais envolvem mais que economia, tendo um lado ideológico importante para recompor as garantias do processo de acumulação de capital e precarização da força de trabalho. Segundo o autor, as formas democráticas liberais vivenciadas até então não foram suficientes para garantir a defesa da apropriação privada e sua acumulação contínua (FREITAS, 2018, p.23). As manifestações de grupos organizados promovem a cooptação de políticos contra o livre-mercado, princípio basilar do neoliberalismo, e, portanto, faz-se necessário aos interesses desses grupos desestruturar a luta dos trabalhadores e difundir a ideia de que “o livre-mercado é fundamental para que os indivíduos, lançados nele, tenham ‘liberdade’ para construir sua trajetória a partir do mérito e esforço pessoal” (FREITAS, 2018, p.23).

A educação se torna, assim, um caminho importante para o desenvolvimento de um “imaginário social legitimador de um individualismo violento (mascarado de empreendedorismo)” (FREITAS, 2018, p.23). Neste imaginário, o indivíduo se vê como parte do mercado, em concorrência com os outros indivíduos, e seu sucesso depende única e exclusivamente dele próprio. Segundo esse ideário, a liberdade do indivíduo de ser bem-sucedido só pode ser exercida no livre-mercado. Para Freitas (2018), o trabalhador é empurrado para essa ideologia também pelas alterações nas regras das relações trabalhistas. Para o autor,

[a]o eliminar direitos sociais, transformando-os em “serviços a serem adquiridos”, o neoliberalismo derruba a proteção social, que tornou o trabalhador mais exigente (e mais caro) frente ao empresário – exatamente por contar com proteção social do Estado (p. ex. saúde, educação, previdência, leis trabalhistas). Desprotegido, o

trabalhador acaba por ser obrigado a aceitar as imposições do mercado. (FREITAS, 2018, p.24).

Podemos perceber, assim, que as reformas empresariais da educação fazem parte de um conjunto mais amplo de reformas que visão a conformação da classe trabalhadora às transformações do capital que tenta se recompor num cenário de crise para manter a acumulação de riqueza. As reformas educacionais se inserem na disputa pela hegemonia na formação da juventude dentro da lógica neoliberal. Segundo esse raciocínio, uma vez que o mundo é regido pela concorrência, faz-se necessário preparar as crianças e jovens para competir nele. A educação, assim, vista como um serviço e não mais como um direito, deve ser inserida no mercado concorrencial e afastada do Estado, para garantir a liberdade de escolha dos indivíduos, que o farão conforme suas condições e possibilidades. Condições essas que são de sua inteira responsabilidade. A necessidade de conformação da classe trabalhadora à essa ideologia torna, assim, a educação em um campo privilegiado de disputa pela hegemonia.

3 O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA – PIRP

O Programa Institucional de Residência Pedagógica (PIRP) foi instituído por Portaria da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), em 28 de fevereiro de 2018, e a seguir, teve lançado seu primeiro edital (Edital CAPES/MEC 06/2018), com chamada pública para a submissão de propostas para o Programa. O PIRP é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação (BRASIL, 2016) que objetiva o desenvolvimento de projetos de formação que fortaleçam o campo da prática, induzir a reformulação prática das licenciaturas e promover adequação dos currículos de formação inicial de professores à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esta é a proposição da Política Nacional de Professores, publicizada em 2017, materializada nos editais dos programas PIRP, Pibid e UAB, lançados em março de 2018.

3.1 Origem e história

A questão da Residência Pedagógica se insere no antigo debate do campo da formação de professores sobre a relação entre teoria e prática. Até meados da década de 1970, a dimensão técnica da formação de professores era muito evidenciada nos debates acerca do tema (CANDAUI, 1987). Nesse contexto, caberia ao professor ser capaz de definir estratégias para organização do conteúdo e avaliações dentro de um planejamento. Isso muda na década de 1980, quando há uma influência de estudos sociológicos, destacando a educação como uma prática social ligada a sistemas políticos e culturais.

Nesse contexto, o debate acerca da formação de professores passa a destacar a docência a partir do enfoque da reflexão sobre a prática. O processo de formação de professores deve ultrapassar a pedagogia fundamentada no desenvolvimento de competências e habilidades que predomina nos cursos de formação inicial e continuada, constituídos por currículos baseados em um modelo de racionalidade técnica-instrumental (PÉREZ GOMÉZ, 1992).

Nóvoa (1992) destaca a necessidade da experiência em um quadro de produção de saberes, por meio da troca e da partilha de saberes, em que professores em formação podem assumir os papéis de formadores e formandos. Assim, é necessário pensar em processos

formativos que possibilitem aos professores em formação experiências por meio das quais possam articular seus conhecimentos com a prática docente.

A proposta de uma Residência Pedagógica vinha sendo debatida em projetos de lei que não chegaram a ser implementados, com diferentes nomenclaturas (residência educacional, residência pedagógica, residência docente). Ainda que com pouco aprofundamento teórico, as propostas que surgiram tinham em comum o entendimento da residência como uma fase posterior à formação inicial do profissional.

Apesar desses projetos não terem sido implementados, experiências de residência pedagógica já vinham acontecendo em alguns estados. Silva e Cruz (2018) identificam dois eixos de realização dessas experiências: o primeiro como atividade de formação inicial relacionada ao estágio tradicional, e o segundo como formação continuada. No entanto, para as autoras essas ainda são iniciativas isoladas e fragmentadas, são

projetos pontuais para resolver questões na relação teoria e prática apresentados como forma de associação e, em alguns casos, para solucionar problemas da rede municipal de carência de professores, contratando os licenciandos como estagiários remunerados. (SILVA; CRUZ, 2018, p.234).

O segundo eixo identificado pelas autoras coloca a residência como proposta de formação continuada, predominando o uso do termo Residência Docente, sendo que há dois projetos distintos em disputa. Um que aproxima a formação continuada dos programas de *trainee*, comuns em grandes empresas, e um outro que se constitui em cursos de pós-graduação *lato-sensu*:

Como formação continuada, portanto, percebe-se dois projetos em disputa, um que se aproximaria [...] [da] lógica de aplicação direta de uma lógica de ensino e formação pautada por um neotecnicismo expressado pelo controle e aplicação de ações. E um outro que pode atender às especificidades da natureza do trabalho docente que requereria uma unidade teoria-prática para a reflexão sobre este trabalho tendo a pesquisa como princípio formativo. (SILVA; CRUZ, 2018, p.237).

Os diferentes projetos em disputa refletem concepções de educação diferenciadas, como as que opuseram nos anos 1990 propostas diferenciadas de LDBN e também de PNE (2000-2010), assim como de país. A implantação de programas de residência pedagógica denota uma preocupação com a formação prática dos professores, que possibilite a vivência de processos formativos diretamente vinculados ao cotidiano escolar. De acordo com Silva e Cruz (2018), a primeira discussão sobre a residência na Educação surgiu em 2007 com o projeto de lei (PLS) 227/07, de autoria do Senador Marco Maciel (DEM/PE), inspirado na

residência médica. No seu início, essa discussão apresenta uma preocupação com a formação de professores para educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

Pelo PLS 227/07, a *residência educacional* teria carga horária mínima de 800 horas e, dois anos após haver sido implementada, passará a se exigir certificado de aprovação para professores dos anos iniciais do ensino fundamental. Tratava-se de uma concepção de modalidade ulterior à formação inicial a qual denominou de Residência Educacional, incluindo para isto uma proposta de alteração ao artigo 65 da LDBEN/96. (SILVA; CRUZ, 2018, p.230).

O projeto demorou quase dois anos para ser analisado em audiência pública, onde foi levantada a necessidade de “financiamento para custear bolsas de estudo aos professores residentes e da negociação de uma política nacional de formação entre os entes federados - União, Estados, Distrito Federal e Municípios” (SILVA; CRUZ, 2018, p.230), saindo de pauta. A discussão retornaria em 2012, já com o nome de Residência Pedagógica, com o PLS 284/12, uma reformulação do PLS 227/07 apresentada pelo senador Blairo Maggi (PR/MT), que retirava a exigência da residência como pré-requisito para atuação na educação básica.

O projeto não previa a residência como pré-requisito para a atuação na educação básica, para não impedir a atuação de docentes em exercício que não tiveram acesso a essa formação. Ainda, de acordo com aquele PLS, haveria a possibilidade que o certificado de aprovação na Residência Pedagógica pudesse ser utilizado nos processos seletivos das redes de ensino, no contexto de concurso por provas e apresentação de títulos, assim como, os professores em exercício, poderiam se beneficiar da realização da residência, como estratégia de atualização profissional. (SILVA; CRUZ, 2018, p.231).

O projeto de 2012 também não avançou na tramitação e, em 2014, o senador Ricardo Ferraço (PSDB/ES) apresenta mais um projeto sobre o tema, chamado agora de Residência Docente. O PLS 6/2014 chegou a ser aprovado na Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado, mas também não foi implementado. Assim como os anteriores, o PLS 6/2014 propõe a residência com etapa posterior à formação inicial, com inspiração na residência médica.

A proposta inicial de programa de Residência Pedagógica apresentada pelo MEC em 2017 e materializada no edital nº6/2018 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), coloca a residência como programa de formação inicial preconizando uma formação em serviço ao longo da graduação. É apresentada como uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores que além da formação de discentes de cursos de Licenciatura pelo desenvolvimento de projetos que fortaleçam a prática, a

programa objetivava²⁷ ainda reformular os estágios supervisionados nos cursos de Licenciatura. O residente começa a atuar então durante a formação inicial e não mais em etapa posterior. Destaca-se, assim, uma preocupação com a formação para o trabalho. Esta é a proposição da “nova” Política Nacional de Professores, publicizada em 2017, por uma apresentação de *powerpoint*, que se materializou nos editais dos programas PIRP, PIBID e UAB, lançados na mesma data.

Cabe destacar a organização do Fórum Nacional dos Coordenadores do Pibid (FORPIBID), que congregava os coordenadores institucionais do programa, e que, inicialmente, uma iniciativa do MEC²⁸, para a articulação institucional e consolidação do programa, tornou-se um movimento em defesa do programa, criado em 2007, diante das ameaças de sua extinção, a partir de 2015. Posteriormente, com a criação do PIRP, o Fórum agregou os coordenadores institucionais deste programa e passou a se denominar Fórum Nacional dos Coordenadores do Pibid e do Residência Pedagógica (ForpibidRp). O início dessa mobilização e seus efeitos, é relatado por Cardoso e Mendonça (2019, p.151):

A ampla participação dos sujeitos envolvidos no programa foi decisiva para a ação do Forpibid-RP como movimento social em defesa e permanência do Pibid, marcado pela hashtag #ficapibid. Essa dimensão da luta evidenciou uma outra faceta da formação de professores: a formação política necessária a todos os profissionais da educação. Essa marca ficou na gênese desse fórum que soube agregar mesmo em cenário adverso.

O Pibid permanece, uma conquista da intensa mobilização do #ficapibid, mas em um outro formato, com a criação da Residência Pedagógica. A partir de 2018, temos o lançamento de novos editais, que analisaremos a seguir, e que materializam mudanças no programa, em consonância com a “nova” Política Nacional de Formação de Professores, que segue estritamente o ideário neoliberal, ancorado na adequação à BNCC.

²⁷ A reformulação do Estágio Supervisionado foi retirada dos objetivos do programa com a publicação da Portaria Capes GAB Nº 259, de 17 de dezembro de 2019 que regulamenta o programa de Residência Pedagógica e já não aparece mais no segundo edital lançado em 2020.

²⁸ Segundo Cardoso e Mendonça (2019, p.150), tal iniciativa se deu “no cenário de ampliação do Pibid, em 2013”, quando a Capes estimula os coordenadores institucionais a criarem “um fórum participativo e representativo, com intento inicial de estabelecer diálogo, por meio do coletivo a ser criado, entre as IES e a gestão do Programa no âmbito do Governo Federal”.

3.2 Editais Capes nº 6/2018 e nº 1/2020

Ao ser lançado, o Edital Capes nº 6/2018 provocou uma reação imediata das associações de estudos e pesquisas em Educação que criticaram o caráter conservador e tradicional do Programa Institucional de Residência Pedagógica (PIRP). Entre as várias críticas ao edital, quanto a sua concepção formativa, atrelamento à BNCC, destaco como exemplo, aquela que aponta como equívoco a reprodução da lógica de divisão das ações em horas, entre outras proposições que evidenciam a ênfase tecnicista e instrucional do PIRP, que segundo a ANPED,

“apontam para uma inserção pontual do estudante na prática escolar e, ainda, consolidam uma relação hierárquica e excludente entre “teoria e prática” e “universidade e escola” que sabemos, não estimula democracia ou solidariedade, elementos essenciais para formação e prática docentes”. (ANPED, et all, 2018, p.2).

Cabe ainda apontar, que o Edital 06/2018 teve várias erratas²⁹, para alterar critérios e permitir que as instituições privadas com fins lucrativos pudessem concorrer à chamada, anteriormente restrita às instituições públicas, evidenciando o processo de deslocamento de recursos públicos para o setor privado.

Em janeiro de 2020 a capes lançou novo edital para o programa. Ao comparar os dois editais, podemos perceber com mais clareza o projeto de formação de professores que se quer instituir.

De 2018 para 2020 percebe-se uma maior ênfase na dimensão prática do aprendizado profissional, que já era explícita na primeira edição do programa. A Residência Pedagógica passa a ser definida como

“uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso.” (Edital Capes nº1/2020).

A definição anterior era apresentada no anexo III do edital 2018 (Referenciais para elaboração do projeto institucional de residência pedagógica) e, apesar de também destacar a

²⁹ A publicação de erratas, com o mesmo teor, também ocorreu nos dois outros editais referentes ao PIBID e aos cursos da UAB, lançados na mesma ocasião.

dimensão prática, trazia uma dimensão mais colaborativa, preconizando parceria com as redes públicas para condução dos projetos institucionais.

Apesar das críticas das associações de estudos e pesquisas em Educação de que o edital de 2018 atribuía muito poder às redes, ferindo a autonomia das universidades por exigir que expectativas e sugestões dos dirigentes das escolas fossem considerados no projeto institucional (ANPEDet *al*, 2018, p.5-6), esta exigência poderia ser lida como uma oportunidade de aproximação com as unidades escolares que compõem as redes, uma vez que a própria unidade fazia adesão ao programa.

O edital de 2020 diminui claramente a participação das unidades escolares no processo de construção do projeto institucional da IES, suprimindo todos os itens que consideravam o protagonismo das escolas e a participação direta dos diretores. No edital de 2020, as Secretarias de educação habilitam as escolas que participarão dos programas e as articulações deixam de ser realizadas com o diretor da unidade escolar para serem centralizadas na Administração Superior, diminuindo a possibilidade de uma participação mais ativa das unidades escolares no processo de formação de novos professores e favorecendo, o que já vinha sendo denunciado pela ANPED, o atrelamento à BNCC.

O edital 2020 mantém a vinculação da Residência Pedagógica à BNCC entre seus objetivos e passa a exigir que os projetos institucionais das IES apresentem estratégias de articulação da BNCC com os conhecimentos das áreas dos subprojetos. Neste ponto, a principal diferença entre os dois editais é a inclusão de um critério de aderência à BNCC como análise de mérito no Barema utilizado para cálculo dos indicadores de seleção das IES.

No edital 2020 foi adicionada uma avaliação por mérito, um anexo ao documento, com 4 critérios que totalizam 1000 (mil) pontos: 1) Aderência aos princípios e características da residência pedagógica; 2) Coerência entre o Projeto Institucional e Subprojetos; 3) Articulação entre teoria e prática; 4) Aderência à BNCC.

Apesar de constituir apenas 100 pontos do total da avaliação por mérito, a aderência à BNCC tem o mesmo peso que o critério 4 que avalia a experiência e a qualificação da equipe docente da IES na formação de professores, considerando a atuação nos últimos 10 anos.

A adição da análise por mérito com o dobro de valor dos indicadores evidencia uma distribuição muito mais subjetiva dos recursos, favorecendo o uso da política de formação como um meio de beneficiar aliados políticos e retaliar adversários

Adicionado a isso, é evidente no edital 2020 um afrouxamento das exigências de formação para a coordenação institucional do programa. Em 2018, era necessário possuir título de doutor para se candidatar à coordenação, critério que foi flexibilizado durante o

processo seletivo para admitir o título de mestre. Apesar da flexibilização, aceitava-se o título de mestre em caráter de exceção, desde que o mestre apresentasse todos os requisitos de experiência profissional. O edital 2020 reduziu a exigência para “Possuir título de mestre” sem a necessidade de comprovar todos os requisitos de experiência.

Esse afrouxamento favorece a participação das instituições privadas que passaram a ser contempladas a partir das retificações ao edital 2018, colocando a política de residência pedagógica na lógica de transferência de recursos públicos para o setor privado, o que vem sendo denunciado pelas associações de pesquisa em educação.

As retificações ocorridas nos dois editais tornam a disputa pelas bolsas ainda mais nefasta, uma vez que o financiamento público disponível passa a contemplar, além das instituições públicas, também os estabelecimentos privados sem fins lucrativos e privados com fins lucrativos. Esta inclusão, contudo, não significou o aporte de mais e nem de novos recursos, mas o rateio da quantidade de bolsas já estabelecidas, traduzindo-se sobretudo como “uma cortesia com o chapéu alheio”. Estaríamos a assistir à edição de mais um *modus operandi* de escoamento do financiamento da Educação pública para o setor privado? (ANPED, 2018, p. 8-9)

Uma das principais críticas à política de Residência Pedagógica é a possibilidade de os bolsistas residentes substituírem os professores em sala de aula, caracterizando a utilização de uma mão de obra barata para mascarar a falta de docentes nas escolas, desvalorizando ainda mais a atuação profissional do docente na educação básica.

Há um aumento substancial na carga horária de regência a ser cumprida pelo residente. Apesar de haver uma redução das horas totais do programa, de 440h em 2018 para 414h em 2020, há um aumento de 56% das horas de regência que passam de 100h (2018) para 156h (2020).

O edital 2020 traz, ainda, uma nova organização das horas de atividades dos residentes que passam a ser divididas em 3 módulos de seis meses, com carga horária de 138 horas cada módulo, totalizando as 414h. Nesta divisão, estão reservadas 120h (40h em cada módulo) para regência. No entanto, além das 40h declaradas de regência, o residente precisa cumprir mais 12h de planejamento de aula em cada módulo, totalizando 36h. De acordo com a definição de regência no item 3.2.12 do mesmo edital, planejamento de aula é atividade de regência e, portanto, o residente deve cumprir um total de 156h em regência (CAPES, 2020). A regência representa aproximadamente 38% das horas do residente, no edital 2020, enquanto ocupava aproximadamente 23% das horas no edital anterior.

Essa breve análise comparativa dos dois editais demonstra o aprimoramento da lógica instrucional imposta à formação de professores via PIRP, em consonância com as ênfases na

padronização, centralização e controle, assim como o favorecimento de interesses privatistas, em consonância com a Reforma empresarial da educação.

3.3 O PIRP na UFRRJ e na UFF

O panorama de crise política e econômica que vimos enfrentando no Brasil se intensificou com a pandemia da Covid19. A partir de março de 2020, com a declaração do estado de pandemia de Covid-19 pela Organização Mundial de Saúde (OMS), gradativamente os estados brasileiros iniciaram o processo de paralisação das atividades não essenciais, para diminuir circulação de pessoas nas ruas e tentar conter a propagação da contaminação pelo vírus SARS-COV-2. A indicação de isolamento social como medida mais segura de controle da doença levou ao fechamento de escolas e universidades. As atividades educacionais dos distintos níveis e modalidades foram suspensas em meados daquele mês, assim que os estados começaram a publicar seus decretos locais.

Cabe destacar que essas medidas foram tomadas contrariando as orientações do Governo Federal, mais especificamente da Presidência da República, que optou por uma atitude negacionista em relação a pandemia, e cujas ações e omissões, alavancaram, ao invés de controlar a propagação da Covid 19.

O Conselho Nacional de Educação, e os Conselhos Estaduais de Educação, emitiram orientações sobre a adoção do ensino remoto emergencial durante a pandemia. Assim, as instituições privadas, tanto da Educação Básica como da Educação Superior colocaram em ação plataformas de aprendizagem nos moldes que já utilizavam na Educação a Distância (EaD). O mesmo ocorreu com as Secretarias de Educação Estaduais e Municipais em distintos graus de adesão, e em relativa diferença em relação ao setor privado. As Universidades públicas adotaram, em diferentes tempos e com estratégias e formatos diversos, de acordo com cada realidade institucional e deliberações internas, o ensino remoto emergencial. Assim, as atividades educacionais começaram a ser retomadas, no modelo remoto, em ambientes virtuais de aprendizagem, com o uso de técnicas e tecnologias que professores e alunos não dominavam, e cujo acesso, não estava assegurado. Dessa forma, vimos no campo educacional, assim como nas demais esferas sociais, o acirramento das desigualdades durante a pandemia, acentuando históricos processos de exclusão.

A continuidade das atividades educacionais de forma remota, afetou também as pesquisas em andamento nos programas de pós-graduação. Destacamos, aqui, o impacto nas pesquisas em Educação, onde os campos de investigação são predominantemente as intuições de ensino, que estavam fechadas. Muitas pesquisas de mestrado e doutorado precisaram ser completamente revistas. Nossa pesquisa também foi impactada por essa situação. Inicialmente pensava-se em analisar a realização do PIRP no contexto local da Universidade Federal Fluminense a partir do cotejamento de dados do projeto institucional desta universidade e da experiência dos atores envolvidos no processo de sua realização. Estavam previstas entrevistas com os atores envolvidos e visitas às escolas-campo do programa a fim de observar a implantação de uma política pública no seu objeto final, a escola básica.

Com o fechamento das escolas por tempo indeterminado, foi necessário repensar como ocorreria a pesquisa de campo e redefinir nossos objetivos. Nosso objeto não precisou ser alterado, mas foi afetado principalmente nas questões de ordem metodológica, em especial para a coleta dos dados. Inicialmente, pensava-se em acompanhar a realização do projeto institucional da UFF, habilitado no segundo edital do programa em janeiro de 2020. Além de entrevistas com os participantes, pensava-se em acompanhar a atuação desses atores na escola. O fechamento das escolas e o atraso na liberação das bolsas do Edital 2020, nos levaram também a modificar o recorte do nosso objeto para o grupo que participou do Edital de 2018, uma experiência já concluída. Nosso foco passou a ser então sobre os atores que atuam na política pela Universidade: coordenador institucional, professores orientadores, preceptores e residentes.

Como trata-se de uma experiência já concluída, só podemos investigá-la a partir dos relatos dos participantes e dos relatórios elaborados. Assim, optou-se por realizar entrevistas semiestruturadas com o coordenador institucional e os professores orientadores da Universidade. Com preceptores e residentes, por serem em maior número, optou-se pela aplicação de questionários fechados. Tanto entrevistas quanto questionários só poderiam ser realizados de forma virtual, utilizando-se de ferramentas tecnológicas, e isso nos colocou diante de outro dilema: o acesso aos sujeitos da investigação. Tememos que alguns atores poderiam se sentir desconfortáveis ou inseguros em participar de entrevistas virtuais e poderíamos ter dificuldade em conseguir o contato de todos os preceptores e residentes. Mesmo com o contato de todos, alguns poderiam não receber o questionário por questões de ordem tecnológica ou, simplesmente, não responder. Isso poderia diminuir, significativamente, a massa de dados obtidos e comprometer o estudo em questão. Sabemos

que essa é uma questão recorrente em todas as investigações, o retorno dos respondentes, em qualquer tempo, mas a pandemia tende a agravar essa preocupação.

A fim de ampliar a massa de dados obtidos pelos questionários e entrevistas, decidiu-se ampliar o recorte do nosso objeto para as universidades públicas do estado do Rio de Janeiro habilitadas no edital de 2018. O edital n. 06/2018 habilitou 15 Instituições de Ensino Superior (IES) do estado a receberem cotas do programa, conforme tabela a seguir (Quadro 1). Dentre essas, apenas 6 (seis) são IES públicas, sendo 2 universidades públicas federais, 1 Instituto Superior de Educação (ISE), estadual, e 3 Institutos Federais (IFs).

Quadro 1 - Instituições habilitadas (Edital 06/2018)

Sigla	Instituição de Ensino Superior	Categoria Administrativa	Quantidade de cotas de bolsa de residente aprovada
UFF	UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE	Pública Federal	504
UFRRJ	UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO	Pública Federal	408
FIC	FACULDADES INTEGRADAS CAMPO-GRANDENSES	Privada sem fins lucrativos	168
IFRJ	INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA DO RIO DE JANEIRO	Pública Federal	144
UGB	CENTRO UNIVERSITÁRIO GERALDO DI BIASE	Privada sem fins lucrativos	96
UNIG	UNIVERSIDADE IGUAÇU	Privada sem fins lucrativos	72
UVA	UNIVERSIDADE VEIGA DE ALMEIDA	Privada com fins lucrativos	72
FSJ	FACULDADE SÃO JOSÉ	Privada sem fins lucrativos	48
IFF	INSTITUTO FED DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FLUMINENSE	Pública Federal	48
CEFET/RJ	CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECN. CELSO SUCKOW DA FONSECA	Pública Federal	24
UNIABEU	CENTRO UNIVERSITÁRIO ABEU	Privada sem fins lucrativos	24
ISAT	INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS ANÍSIO TEIXEIRA	Privada com fins lucrativos	24
ISERJ	INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO	Pública Estadual	24

PUC-RIO	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO	Privada sem fins lucrativos	24
USS	UNIVERSIDADE DE VASSOURAS	Privada sem fins lucrativos	24

Fonte: Elaboração própria, 2022

A proposição de problematizar a política de Residência Pedagógica no contexto de sua formulação e implementação passou a ser focalizada, então, nas duas únicas universidades públicas que receberam cotas no estado do Rio de Janeiro, no Edital 06/2018, já finalizado, e que juntas, receberam mais cotas que todas as outras Instituições de Ensino Superior (IES) habilitadas somadas: a Universidade Federal Fluminense (UFF) e a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Assim, consideramos ser possível investigar a contribuição do PIRP para a formação inicial dos licenciandos e para a formação continuada dos professores, segundo as avaliações dos sujeitos envolvidos e o cotejamento dos dados do Projetos Institucionais das IES.

Apesar de 60 % das instituições habilitadas no Estado serem privadas, elas receberam 32% das cotas distribuídas no estado. A UFF e a UFRRJ somadas, receberam 54% das cotas do estado, enquanto as outras instituições públicas receberam somadas uma fatia de 14%. Ainda que o número de bolsas dessas universidades seja alto comparado com as outras IES, a quantidade de bolsistas residentes não chega a 10% dos alunos matriculados em licenciatura nessas universidades.

Quadro 2 – Quantidade de alunos matriculados e bolsistas

Quantidade de alunos MATRICULADOS em Licenciatura (presencial) X Quantidade de alunos contemplados com bolsa de residente		
IES	Alunos (2018)*	Bolsistas (2018)
UFF	6.198	414
UFRRJ	4.792	414

*Dado extraído dos microdados do Censo da Educação Superior de 2018

Fonte: Elaboração própria, 2022

A escolha dos instrumentos para levantamento dos dados levou em conta, também, informações que pudemos extrair de relatórios³⁰ de bolsas pagas pela Capes, no âmbito do PIRP. A partir desses relatórios chegamos no número de sujeitos que poderiam ser envolvidos na pesquisa, conforme o Quadro 3, a seguir.

³⁰ Disponíveis no site da CAPES: <https://dadosabertos.capes.gov.br/organization/bolsas-e-auxilios>

Quadro 3 – Quantidades de bolsistas e tipos de bolsa

Tipo de Bolsa	Quantidade de Bolsistas		
	UFF	UFRRJ	Total
COI - COORDENADOR INSTITUCIONAL	1	1	2
DOR - DOCENTE ORIENTADOR	18	17	35
PRE – PRECEPTOR	51	51	102
RES – RESIDENTE	414	414	828
Total	484	483	967

Fonte: Elaboração própria

Tentamos levantar o contato do máximo de bolsistas possível a fim de realizar entrevistas semiestruturadas com os docentes orientadores e enviar questionário online para residentes e preceptores do programa. O questionário era autoaplicável, realizado virtualmente por meio da ferramenta *Google Forms*. Assim, tendo em conta o disposto na Resolução 510/2016 (BRASIL, 2016) do Conselho Nacional de Saúde, que determina diretrizes éticas específicas para as ciências humanas e sociais (CHS) na realização de pesquisas envolvam seres humanos, optou-se pela coleta do Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) para participação no estudo no próprio questionário.

Iniciamos os contatos com a coordenação institucional do PIRP nas duas universidades, que prontamente concordaram em participar e auxiliar na obtenção de documentos e contatos para sua realização. Entretanto, como os processos de seleção e controle dos bolsistas eram descentralizados para os docentes orientadores nas duas instituições não havia uma listagem geral de contatos dos residentes e preceptores e foi necessário fazer esse levantamento diretamente com os docentes. Assim, conseguimos endereços de e-mail de aproximadamente 36% dos bolsistas que participaram do programa. Tentamos contato com todos eles, obtivemos alguns erros de envio e conseguimos, ao final, resposta de cerca de 35% das pessoas contatadas, que consideramos uma amostra representativa do grupo.

O grupo mais difícil de estabelecer contato foi o grupo de preceptores. Mesmo fazendo contato por telefone com aqueles que tivemos acesso ao número, foi o percentual mais baixo de contatos estabelecidos (9% do total de bolsistas) e de respostas ao questionário (32% dos contatados responderam). No Quadro 5, a seguir, sistematizamos os dados desse processo.

Quadro 4 – Contatos e respostas dos bolsistas³¹

Tipo de Bolsa	Contatos obtidos				Respostas				
	UFF	UFRRJ	Total	% total	UFF	UFRRJ	Total	% Total	% Contatos Obtidos
COI - COORDENADOR INSTITUCIONAL	1	1	2	100%	1	1	2	100%	100%
DOR - DOCENTE ORIENTADOR	20	19	39	111%	12	9	21	60%	54%
PRE - PRECEPTOR	23	5	28	27%	9	0	9	9%	32%
RES - RESIDENTE	139	140	279	34%	58	32	90	11%	32%
Total	183	165	348	36%	80	42	122	13%	35%

Fonte: Elaboração própria, 2022

As entrevistas foram fundamentais para delimitação das categorias que trabalhamos na pesquisa, pois nos proporcionaram uma aproximação mais qualitativa das questões percebidas e vivenciadas pelos atores durante o processo de recontextualização do programa. Realizamos entrevistas semiestruturadas³² com os coordenadores institucionais e docentes orientadores das duas universidades, no período de agosto a dezembro de 2021. O roteiro elaborado considerou temas gerais que pensamos em analisar inicialmente, com algumas questões mais específicas para cada um, que nos auxiliaram a compreender a tradução realizada pelas IES.

A escolha dos atores a serem entrevistados se deu a partir da estrutura de bolsas do programa. Consideramos que os Coordenadores Institucionais (COI) e os Docentes orientadores (DOC) seriam os atores que estariam em posição de decidir, individual ou coletivamente, o que pode e o que deve ser feito para execução da política. Fizemos um levantamento inicial dos professores das IES que receberam bolsa no programa a partir de relatório da Capes. Identificamos um total de 39 docentes orientadores. Como estamos estudando uma experiência já encerrada, consideramos que alguns docentes poderiam não estar mais no programa na edição de 2020 e poderiam não se interessar em participar da pesquisa. Assim, tentamos contato com todos os docentes que participaram do programa para

³¹ Há uma diferença entre os números que obtivemos pelos relatórios da Capes, porque neste relatório constam apenas os bolsistas do programa. Como o programa permitia a divisão das bolsas, há docentes e residentes que atuaram como voluntários e não aparecem nesse relatório. Como foram os próprios sujeitos da pesquisa que nos informaram os contatos dos participantes, os voluntários também foram considerados nos convites para participação na pesquisa. Por esta razão, o percentual de contatos de docentes obtidos (111%) ultrapassa o número de bolsistas do programa.

³² Todas as entrevistas foram realizadas de forma virtual, utilizando a ferramenta *Google Meet*, em horários disponibilizados pelos docentes, durante um período de 5 meses. Esse tempo foi necessário porque as IES estavam trabalhando com calendários acadêmicos distintos, devido à pandemia.

convidá-los a participar da entrevista. Não esperávamos entrevistar todos, mas sim formar uma amostra representativa desses atores nas IES.

Foram realizadas 20 entrevistas com 18 docentes, 10 da UFF e 8 da UFRRJ, e os Coordenadores Institucionais das duas IES. Em função das limitações de circulação e contato que vivíamos em razão da pandemia de Covid-19, as entrevistas ocorreram de forma *online* via plataforma *Google Meet* e gravadas com a autorização dos entrevistados por meio de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). A fim de manter a confidencialidade dos entrevistados, não identificaremos individualmente as falas apresentadas. Os únicos sujeitos identificados nesta pesquisa são os coordenadores Institucionais das duas IES, Jean Carlos Miranda da Silva e Raquel Alvitos Pereira, que pela própria característica da função que ocupavam nos projetos seria inviável não os identificar. Utilizamos os códigos COI-UFRRJ e COI-UFF para identificar os dois coordenadores e DOC-01 até DOC-18 para identificar os docentes orientadores entrevistados. Os docentes de identificados de 01 a 10 pertencem à UFF e os identificados de 11 a 18 são da UFRRJ.

Para alcançar nosso objetivo de compreender o papel do programa de Residência Pedagógica na política de formação de professores para a educação básica, no cenário sociopolítico atual, analisando como se dá sua recontextualização nas duas universidades federais estudadas, destacando a participação dos atores locais nesse processo a partir de suas experiências no contexto da prática, escolhemos três grandes temas estruturantes³³, a partir dos quais elaboramos as questões que serviram de roteiro para a entrevista semiestruturada. Fizemos a opção de não incluir neste quadro, como temas estruturantes, outras questões abordadas, sobre o ingresso no programa e sua relação com o Pibid; sobre aspectos pedagógicos, como a proposta, e a relação estudantes e preceptores; e a relação com a Capes. No Quadro 6, a seguir, apresentamos esses temas escolhidos, e o conteúdo que buscávamos com as perguntas.

Quadro 5 – Temas estruturantes

Temas estruturantes da entrevista com docentes orientadores	
Bloco de Questões	Conteúdo das perguntas
Autonomia das IES	Identificação das discussões iniciais para interpretação do programa e resistências
Relação Universidade – Escola	Identificação de ações desenvolvidas, concepção de formação, relação com a escola
Vinculação à BNCC	Utilização da BNCC no projeto

Fonte: Elaboração própria, 2022

³³ A escolha destes temas estruturantes se deu a partir da análise de documentos que descrevemos na seção 2.5.

O roteiro da entrevista com os coordenadores institucionais era muito semelhante ao dos docentes, com apenas um tema diferente. No lugar do bloco pedagógico em que fazíamos questões sobre as atividades desenvolvidas, tínhamos um bloco que chamamos de relação Universidade-Escola com perguntas que se concentravam na relação entre a Universidade com as Secretarias de Educação e as Escolas. Apesar dos outros blocos serem sobre os mesmos temas, a diferença entre os dois roteiros se dava pelas questões de cada bloco que buscavam informações de caráter mais institucional com os coordenadores.

As entrevistas foram iniciadas pedindo que cada entrevistado fizesse um breve relato da sua trajetória como docente e sua experiência com formação de professores, procurando identificá-los e situá-los em relação à sua atuação na IES e ao seu papel no processo de atuação da política. Em seguida, no primeiro bloco de questões sobre o ingresso dele no programa, tentamos resgatar a partir da memória dos entrevistados as discussões iniciais que foram feitas na IES e identificar a primeira leitura feita pelos sujeitos ao receber o programa na instituição, interpretação inicial da política e as resistências apresentadas.

No segundo bloco, nos voltamos para questões de caráter mais pedagógico com o objetivo de entender como cada docente traduziu sua leitura em ações de formação, suas percepções sobre os outros atores e vinculação do programa com a BNCC. As questões do terceiro bloco estavam relacionadas a uma avaliação mais institucional do programa e sua relação com a licenciatura como área de ensino na universidade. Por último, no quarto bloco perguntamos sobre a relação dos atores com a Capes, tentando identificar quais eram e o quanto esses atores percebiam os mecanismos de controle do programa.

3.3.1 O Projeto Institucional da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)

Antes de discutirmos o Projeto Institucional da UFRRJ cabe apresentar a instituição, seu histórico e características, contextualizando, ainda que brevemente, a IES. Apesar de somente haver sido elevada à categoria de Universidade em 1943, a UFRRJ remonta sua origem ao Decreto 8.319/1910, que criou a Escola Superior de Agronomia e Medicina Veterinária (ESAMV), vinculada ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio e não ao Ministério do Interior, responsável, na época, pela instrução pública. Como explicitou Lino (2004, p. 32): “A desvinculação da Universidade Rural ao Ministério da Agricultura somente se efetivou em 1967 quando foi transferida para o MEC, mas seu longo passado associado ao

Ministério da Agricultura deixou marcas ainda evidentes na instituição”. Em 1934, dois cursos³⁴ da ESAMV se transformam na Escola Nacional de Agronomia e Escola Nacional de Veterinária, considerados os estabelecimentos-padrão para o ensino agrônômico do País, e que em 1943 compõem a Universidade Rural (UR).

Em 1948, após ocupar diversas sedes provisórias³⁵, a UR é transferida para seu campus³⁶ definitivo, construído especificamente para abrigá-la, e passa a funcionar em regime de internato³⁷. Em 1963, começa a realização de vestibulares³⁸ em diversos estados do Brasil, em especial nos municípios que possuíam escolas agrotécnicas federais, dando ao seu alunado uma característica que persiste até hoje: a ampla diversidade regional dos estudantes, oriundos de praticamente todos os estados da federação. (LINO, 2014)

Em 1967 a denominação da Universidade Rural do Brasil muda para a atual, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, com a sua vinculação ao MEC. Com a Reforma Universitária, tem início o primeiro processo de expansão de cursos de graduação³⁹, que se estende ao longo dos anos 1970, e a partir de 2006, com o REUNI⁴⁰, ocorre uma expansão mais ampla, com a criação de dois novos campi – Nova Iguaçu e Três Rios, e dezenas de novos cursos. Atualmente a IES possui mais de 29 mil alunos, matriculados nos

³⁴ Um terceiro curso se transforma na Escola Nacional de Química, que em 1937 é incorporada à Universidade do Brasil (atual UFRJ).

³⁵ A primeira sede foi o Palácio do Duque de Saxe (hoje ocupado pelo CEFET, no bairro do Maracanã), com o Campo de Experimentação e Prática Agrícola, funcionando no bairro de Deodoro. Em 1916, foi transferida para o município de Pinheiral (onde hoje se encontra a Escola Agrotécnica Nilo Peçanha, da UFF). Entre 1918 e 1927, funcionou no Horto Botânico, em Niterói, e em 1927, vai para a sede do Ministério da Agricultura, na Praia Vermelha (atual *campus* da UFRJ), onde permanece até 1947, quando vai para o campus definitivo (LINO, 2014).

³⁶ Localizado no Km 47 da Antiga Estrada Rio São-Paulo (atual Km 7 da BR-465), em Itaguaí, no então distrito de Seropédica, que desde 1996 é um município.

³⁷ Os estudantes, à época apenas do sexo masculino, residiam nos Alojamentos, com cerca de 1000 vagas, e os professores e funcionários, com suas famílias, em uma vila residencial, no campus. Ainda hoje, diversos professores e servidores residem no campus. O Regime de internato obrigatório, só é abolido, parcialmente, em 1968, quando a UFRRJ cria um regime híbrido: internato, com 70% das vagas, e externato, com 30%, já que os Alojamentos não comportam mais todos os alunos matriculados, devido a expansão de vagas (LINO, 2014).

³⁸ Essa prática persistiu até recentemente, quando a UFRRJ, aderiu ao ENEM e ao SISU.

³⁹ Em 1969, começam os cursos de Licenciatura em Química e História Natural, e em 1970 os cursos de Economia, Administração e Ciências Contábeis, Zootecnia e Geologia, que se unem, aos, já existentes, cursos de Agronomia, Veterinária, Economia Doméstica e Licenciatura em Ciências Agrícolas.

⁴⁰ Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). instituído em 2007, mas que já estava em atividade desde 2005, quando a UFRRJ adere ao Programa, e recebe vagas de docentes e técnicos, além de recursos para implementar, em 2006, o Instituto Multidisciplinar (IM/UFRRJ), no novo campus em Nova Iguaçu, com 6 cursos de graduação e 1000 vagas. Posteriormente, a IES, pelo Reuni, implanta o Campus Três Rios (ITR/UFRRJ). Com o REUNI, a UFRRJ recebe recursos e vagas também para a criação de novos cursos no campus Seropédica.

56 cursos de graduação, distribuídos em 4 *campi* – incluindo Campos dos Goytacazes criado em 1991 com a transferência do antigo PLANALSUCAR para a UFRRJ -, sendo que 20 são licenciaturas.

Até a adesão ao REUNI, não somente a graduação, mas a Pós-Graduação da UFRRJ trazia a marca da sua origem rural⁴¹, que muda a partir de 2005. Na Pós-Graduação, a IES oferece 54 cursos *stricto sensu*, sendo 17 de doutorado, 29 de mestrado acadêmico e 8 mestrados profissionais. Nessa trajetória histórica, o crescimento de vagas e cursos, fez a UFRRJ passar de uma instituição de pequeno porte, até os anos de 1980, para uma instituição de médio porte na atualidade. Hoje, a universidade tem 1.159 docentes ativos e 1.154 servidores técnico-administrativos.

A Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) aderiu ao Programa Residência Pedagógica no Edital 06/CAPES, de 2018, sendo a 29ª instituição com maior número de cotas de residentes recebidas na listagem nacional de IES habilitadas, com 408 cotas, segundo dados disponibilizados pela CAPES. O edital de 2018 ainda não classificava as instituições por pontuação dos indicadores de avaliação, apesar de alguns deles já estarem previstos no edital.

Em 2020, o resultado da avaliação das IES proponentes passou a ser expresso em pontuação e ranqueado. A UFRRJ foi, então, avaliada com 1367,24 pontos ficando na 10ª posição considerando as IES mais bem avaliadas no país. Na análise de mérito, dentre a pontuação máxima de 1000 pontos, obteve 929 pontos.

O projeto institucional da UFRRJ foi estruturado em dezessete núcleos, distribuídos em quatorze subprojetos vinculados aos componentes curriculares de Artes, Biologia, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Língua Espanhola, Língua Portuguesa, Matemática, Pedagogia, Sociologia e Química. Havia ainda um núcleo da Licenciatura Educação do Campo que habilita o professor formado para docência multidisciplinar em ciências humanas (História e Sociologia).

O projeto apresentado pela IES propunha “um conjunto de diretrizes didático-pedagógicas que compreendam o estágio supervisionado de forma ampliada, para além de sua

⁴¹ Os três primeiros Mestrados, iniciaram suas atividades em 1965: Medicina Veterinária-Parasitologia Veterinária, Agronomia-Ciência do Solo e Química Orgânica, que posteriormente deram origem aos Doutorados nos anos de 1977, 1979 e 1993, respectivamente. Nas décadas de 70 e 80 foram implantados Mestrados em Ciência e Tecnologia de Alimentos, Patologia Veterinária, Microbiologia Veterinária, Desenvolvimento Agrícola e Fitotecnia, e já na década de 90 os Mestrados em Ciências Ambientais e Florestais, em Zootecnia e Biologia Animal e os Doutorado em Biologia Animal, Ciências e Tecnologia de Alimentos e Sanidade Animal.

dimensão de observação” (PEREIRA; FAZOLLO, 2018, p.4)⁴² partindo de uma abordagem centrada na interação entre os sujeitos, na experiência e na produção de conhecimentos.

O objetivo geral do programa constituía-se em estimular

a constituição, em diálogo com as redes de ensino da Educação Básica, de projetos que tomem como parâmetros o exercício da docência, permeados por uma constante e construtiva interação entre as dimensões teórica e prática dos conhecimentos, a fim de promover efetivos mecanismos de consolidação e aperfeiçoamento didático-pedagógico dos discentes universitários, tomando como lugar para inscrição desse movimento o estágio supervisionado, objetivando construir uma relação de mútuo comprometimento entre escolas e universidade, que culmine numa proposta de reformulação do estágio supervisionado, em consonância com uma reflexão crítica da BNCC, a adequação dos currículos e as propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores. (PEREIRA; FAZOLLO, 2018, p.6).

No projeto de 2018, o estágio supervisionado é tomado como lugar de realização da proposta da universidade, onde seriam desenvolvidos os mecanismos de consolidação e aperfeiçoamento didático-pedagógico dos discentes universitários, objetivando sua reformulação. A partir disso, a IES traçou diretrizes comuns que serviriam de orientação para todos os núcleos, independente da área de conhecimento. Essas diretrizes envolviam a imersão supervisionada dos residentes a partir da elaboração de um plano de ação com objetivo de envolver o estudante universitário nas etapas de planejamento do componente curricular na educação básica, no sentido da construção dos saberes docentes e dos exercícios de transposição didática.

As diretrizes comuns para os núcleos previam também a utilização de outros espaços de aprendizagem para além da sala de aula bem como o desenvolvimento outras atividades de iniciação à docência de caráter educativo-culturais. Elas estavam diretamente relacionadas aos objetivos específicos do projeto, dentre os quais destacamos:

a elaboração de projetos que permitam uma atuação prática orientada, de modo a permitir que os licenciandos tornem-se sujeitos ativos no processo de construção de seus saberes docentes, a partir de uma releitura e orientação crítica do processo de estágio supervisionado. (PEREIRA; FAZOLLO, 2018, p.6)

a promoção de fóruns de diálogo e debate sobre a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da BNCC. (PEREIRA; FAZOLLO, 2018, p.6).

o estímulo ao diálogo entre as unidades da rede de ensino da Educação Básica e Ensino Superior, de modo a criar maior articulação e sinergia entre ambas as instituições. (PEREIRA; FAZOLLO, 2018, p.6).

⁴² Não tivemos acesso à íntegra do projeto entregue à CAPES no edital de 2018, portanto às informações relativas à proposta da IES foram retiradas de artigo publicado pela Coordenadora Institucional do programa, relatórios e entrevistas.

Pereira e Fazollo (2018) destacam que a finalidade do Projeto Institucional da UFRRJ era a articulação dos saberes teóricos, construídos na universidade, com a prática pela vivência do cotidiano escolar. Assim, a escola também se tornou uma prioridade do programa por ser o locus da realização de parte considerável das atividades do projeto. Atividades estas sempre pautadas numa dinâmica de ação, reflexão e intervenção.

De acordo com relatório extraído dos dados abertos da Capes, o Programa de Residência chegou a ter 414 bolsistas residentes diferentes. Esse número considera todos os estudantes que receberam bolsa por algum tempo no projeto o que nos mostra que foram realizadas poucas substituições na IES. Apenas seis. Além disso, de acordo com Pereira e Fazollo (2018), a IES trabalhou com docentes e residentes voluntários. O Quadro 7, a seguir, mostra a distribuição dos participantes do programa na IES, na edição de 2018.

Quadro 6 – Número de bolsistas e voluntários

Tipo de Bolsa	CAPES	Voluntários
COI - COORDENADOR INSTITUCIONAL	1	0
DOR - DOCENTE ORIENTADOR	17	17
PRE – PRECEPTOR	51	0
RES – RESIDENTE	414	75
Total	483	92
Total	575	

Fonte: Elaboração própria, 2022

O programa da UFRRJ abrangeu escolas de 6 municípios da chamada Baixada Fluminense, como vemos no Quadro 8, a seguir.

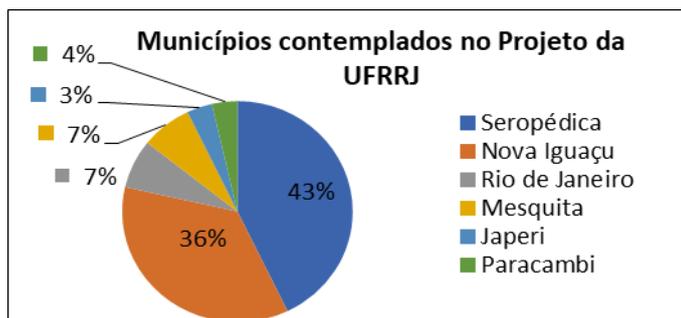
Quadro 7- Quantitativo de Municípios e escolas contemplados pelo PIRP/UFRRJ

Municípios	Seropédica	Nova Iguaçu	Rio de Janeiro	Mesquita	Japeri	Paracambi	Total
Escolas	12	10	2	2	1	1	28

Fonte: PEREIRA; FAZOLLO, 2018.

Como podemos verificar no Quadro 9, a maior concentração de escolas está nos municípios de Seropédica e Nova Iguaçu, onde estão os dois principais campus da IES.

Quadro 8- Municípios contemplados pelo PIRP/UFRRJ - percentual



Fonte: PEREIRA; FAZOLLO, 2018

3.3.2 O Projeto Institucional da Universidade Federal Fluminense (UFF)

Assim como fizemos anteriormente, antes de discutirmos o Projeto Institucional da UFF apresentaremos a instituição, seu histórico e características, contextualizando, ainda que brevemente, a IES. Apesar da data oficial de fundação da IES ser 18 de dezembro de 1960, quando foi aprovada a Lei 3.848, que criou a então denominada Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UFERJ), com sede em Niterói, seu contexto de criação remonta aos anos 50. A criação da UFERJ se deu num momento em que se procurava alavancar o desenvolvimento econômico do Rio de Janeiro, marcado ainda por uma agricultura decadente e recuperar a autoestima da região pela mudança da capital federal para Brasília (UFF, 2015).

Pode-se dizer que a criação da UFERJ foi fruto da mobilização da sociedade fluminense, sobretudo dos estudantes, que se organizaram pela reivindicação da universidade. Como ocorreu com a maioria das Universidades públicas, estruturadas a partir do Estatuto das Universidades Brasileiras, de 1931, para a sua implantação, a UFERJ agregou diversas faculdades isoladas. Quando da sua fundação, em 1960, a UFERJ incorporou as cinco faculdades federais⁴³ já existentes em Niterói, como a Faculdade de Direito de Niterói, a Faculdade de Farmácia e Odontologia, ambas criadas em 1912 e federalizadas em 1956; a Faculdade Fluminense de Medicina, criada em 1926, a Escola de Odontologia⁴⁴, e a Escola Fluminense de Medicina Veterinária, fundada em 1936, sendo que as três foram federalizadas em 1950. A UFERJ agregou, ainda, os estabelecimentos de ensino estaduais - Escola de

⁴³ Essas instituições foram criadas, entre 1912 e 1936, como instituições de ensino livres, de caráter privado, federalizadas apenas na década de 1950.

⁴⁴ Inicialmente funcionando junto a Faculdade de Medicina, provavelmente iniciando as atividades em 1940, foi posteriormente, fundida ao curso de Odontologia, da Faculdade de Farmácia e Odontologia.

Enfermagem do Estado do Rio de Janeiro, fundada em 1944, a Escola de Serviço Social do Estado do Rio de Janeiro, fundada em 1945, e a Escola Fluminense de Engenharia, criada em 1952, além de três instituições particulares: a Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas de Niterói, criada em 1942, e a Faculdade Fluminense de Filosofia, de 1946, ambas federalizadas em 1960. (UFF, 2015, 2022).

Em 1965, com a publicação da lei nº 4.831, de 5 de novembro de 1965, a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro passou a denominar-se Universidade Federal Fluminense (UFF), uma entidade federal autárquica de regime especial, com autonomia didático-científica, administrativa, disciplinar, econômica e financeira.

A Instituição possui unidades acadêmicas em Niterói, onde possui 3 *campi* (Valonguinho, Gragoatá e Praia Vermelha) e outras unidades isoladas localizadas em 5 bairros diferentes. A universidade se integra à rotina dos moradores da região por meio de diversas atividades culturais, de pesquisa, ensino e extensão. A UFF tem, no município, um Centro de Artes - composto por cinema, teatro, galeria de arte e espaço de fotografia -, o Hospital Universitário Antônio Pedro (HUAP), o Hospital Veterinário Professor Firmino Marsico Filho (HUVET), uma farmácia universitária e o Colégio de Aplicação (Colégio Universitário Geraldo Reis) que atendem seus alunos e a comunidade da região (UFF, 2022).

Além de Niterói, a IES está presente em mais 8 municípios do interior Estado do Rio de Janeiro, Angra dos Reis, Campos dos Goytacazes, Macaé, Nova Friburgo, Petrópolis, Rio das Ostras, Santo Antônio de Pádua e Volta Redonda que atende com 125 cursos de graduação presenciais, sendo 36 licenciaturas. Além das unidades de ensino nestes municípios, a UFF tem, ainda, um núcleo experimental em Iguaba Grande, uma fazenda escola em Cachoeiras de Macacu e uma unidade avançada em Oriximiná, no estado do Pará. Além do ensino presencial, a UFF oferece 7 cursos em educação a distância (EaD) por meio de convênio com o Consórcio CEDERJ⁴⁵, com polos em 28 municípios do Rio de Janeiro (UFF, 2022).

Na Pós-Graduação, a IES oferece 126 cursos organizados em 85 programas *Stricto Sensu*, sendo 44 de doutorado, 66 de mestrado acadêmico e 16 mestrados profissionais. Na Pós- Graduação *Lato Sensu*, a IES oferece 150 cursos de especialização e 45 programas de residência médica (UFF, 2022).

⁴⁵ O CEDERJ é um consórcio, criado em 1999, formado por sete universidades públicas do Estado do Rio de Janeiro (UERJ; UENF; UNIRIO; UFRJ; UFF; UFRRJ;IFF) e um centro universitário (CEFET-RJ) em parceria com a Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Inovação do Rio de Janeiro, e administrado pela Fundação Centro de Ciências e Educação Superior à Distância do Estado do Rio de Janeiro (CECIERJ), com o objetivo de oferecer cursos de graduação a distância, na modalidade semipresencial para todo o Estado do Rio de Janeiro, com o objetivo de contribuir para a interiorização do ensino superior público, gratuito e de qualidade no Estado.

Hoje, a universidade tem 47.254 discentes de graduação, dos quais 35.835 cursam a graduação presencial e 11.419 a graduação a distância por meio de convênio com o CEDERJ, 3.599 docentes ativos e 4.308 servidores técnico-administrativos, além de 2.150 terceirizados. Em 2017, a UFF registrou 8.109 alunos de Pós-Graduação Stricto Sensu, sendo 2.823 no doutorado, 4.093 no mestrado acadêmico e 1.193 em mestrados profissionais (UFF, 2022).

A Universidade Federal Fluminense (UFF) aderiu ao Programa Residência Pedagógica neste edital 06/CAPES, de 2018, sendo a 17ª instituição com maior número de cotas de residentes recebidas na listagem nacional de IES habilitadas, com 504 cotas. O edital de 2018 ainda não classificava as instituições por pontuação dos indicadores de avaliação, apesar de alguns deles já estarem previstos no edital. Em 2020, o resultado da avaliação das IES proponentes passou a ser expresso em pontuação e ranqueado. A UFF foi, então, avaliada com 1281,21 pontos ficando na 38ª posição considerando as IES mais bem avaliadas no país. Na análise de mérito, dentre a pontuação máxima de 1000 pontos, obteve 879 pontos.

O projeto institucional da UFF foi estruturado em 17 núcleos, distribuídos em 6 subprojetos vinculados aos componentes curriculares de Biologia, Física, Química, Geografia, História, Sociologia, Língua Espanhola, Língua Inglesa, Língua Portuguesa, Matemática e Pedagogia.

O projeto apresentado pela IES tinha como objetivo geral “propiciar ao licenciando residente a oportunidade de vivenciar o cotidiano escolar, com ênfase na “gestão da sala de aula, de modo que tenha um significado na construção de sua carreira profissional, permitindo assim, a articulação entre teoria e prática.” (UFF, PROJETO PRP-UFF).⁴⁶ Esse objetivo foi desdobrado em 10 objetivos específicos⁴⁷ que reforçam o compromisso da UFF como instituição formadora de docentes para educação básica, projetando ações de fomento à

⁴⁶ Projeto encaminhado pelo coordenador do programa preenchido no sistema da Capes.

⁴⁷ Os objetivos específicos elencados pela IES são: 1) reforçar o compromisso da Universidade Federal Fluminense como instituição consciente do importante papel que representa a formação docente para uma educação pública de qualidade; 2) fomentar a formação integral do futuro professor, capacitando-o a desenvolver reflexões críticas, criativas e propositivas. 3) promover uma maior articulação entre a universidade e instituições de Educação Básica; 4) vincular a formação inicial e continuada de professores, a partir de ações conjuntas entre a universidade e instituições de Educação Básica; 5) contribuir de maneira significativa para a formação inicial dos licenciandos residentes e para a formação continuada de professores preceptores; 6) contribuir para a melhoria da qualidade da educação nas redes públicas municipais, estaduais e federais, por meio das ações desenvolvidas nas escolas-campo; 7) fomentar a reflexão e a pesquisa relativas à docência, integrando conteúdos e métodos, permitindo articular os saberes específicos dos componentes curriculares com os pedagógicos; 8) ampliar a reflexão sobre formação docente, residência pedagógica e estágio supervisionado; 9) promover a reformulação dos estágios obrigatórios a partir das experiências do Programa de Residência Pedagógica; 10) promover a reflexão sobre os impactos do Programa de Residência Pedagógica para a formação inicial docente e sua relação com a Base Nacional Comum Curricular. (UFF, PROJETO PRP-UFF, [2020])

reflexão crítica e a pesquisa relativa à docência, e de articulação com as escolas. O projeto objetivava ainda ampliar a reflexão sobre formação docente, residência pedagógica e estágio supervisionado, promovendo a reformulação deste último a partir das experiências do Programa, refletindo sobre os impactos do Programa de Residência Pedagógica para a formação inicial docente e sua relação com a Base Nacional Comum Curricular. A IES esperava também contribuir para a melhoria da qualidade da educação nas redes públicas municipais, estaduais e federais, por meio das ações desenvolvidas nas escolas-campo.

A adesão da UFF ao edital da Residência vai de acordo com ações já desenvolvidas pela universidade no sentido de estimular a formação de professores para a educação básica. A UFF possui uma *Política Institucional para Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica* já consolidada na Universidade com desenvolvimento de programas internos e destinação de bolsas para estudantes de suas licenciaturas. A adesão ao programa é justificada pela necessidade recorrente de análise e reflexão sobre a formação e a prática docente, potencializadas quando realizadas no campo de atuação dos futuros professores. O Programa de Residência Pedagógica é tomado, assim, como um espaço de articulação entre teoria e prática no campo de atuação de educadores em formação, envolvendo a prática educacional e a vivência do cotidiano escolar, de forma crítica e criativa.

Apesar de ser um dos objetivos específicos do projeto, relacionado diretamente ao objetivo expresso no edital Capes nº6/2018, a expectativa de reformulação do estágio supervisionado não aparece com ênfase no projeto da IES. No campo específico onde a Capes exigia a indicação de como o projeto de residência auxilia no aperfeiçoamento do estágio curricular supervisionado dos cursos de licenciatura da IES, a UFF demonstra a relação entre os objetivos do estágio e o programa, e coloca o PIRP como um espaço de pesquisa para o desenvolvimento de estratégias de organização e de execução de currículos articulados na formação teórico-prática. Espera-se que as reflexões, avanços e dificuldades observados no processo de implantação do PRP-UFF possibilitem repensar o estágio curricular obrigatório, de forma a impactar não só a formação dos licenciandos participantes ou não do programa.

A partir desses objetivos o projeto descreve indicadores que funcionam como diretrizes comuns que orientam as ações desenvolvidas nos núcleos. Esses indicadores estão relacionados ao curso de formação de preceptores, ambientação nas escolas-campo, diagnóstico educacional das escolas, reuniões pedagógicas, produção bibliográfica, fortalecimento do vínculo entre a universidade e as escolas, aperfeiçoamento do estágio supervisionado e melhoria da qualidade do ensino. Os descritores dos indicadores compõem

um rol de ações que poderiam ser desenvolvidas nos núcleos a fim de atingir os objetivos listados.

O programa de residência da UFF chegou a ter 666 participantes entre bolsistas e voluntários. Encontramos uma divergência entre os dados extraídos do projeto da Universidade e o relatório extraído do sistema da Capes. Há uma diferença entre o número de cotas de residentes distribuídas entre os núcleos da UFF, 510 cotas, e o relatório de bolsistas da CAPES onde constam apenas 484 nomes de bolsistas.

O Quadro 10, a seguir, apresenta os dados de participantes, conforme consta no relatório da Capes, adicionando-se o número de voluntários identificados no projeto institucional.

Quadro 9 - Número de bolsistas e voluntários

Tipo de Bolsa	CAPES	Voluntários
COI - COORDENADOR INSTITUCIONAL	1	0
DOR - DOCENTE ORIENTADOR	18	10
PRE - PRECEPTOR	51	2
RES - RESIDENTE	414	75
Total	484	87
Total	571	

Fonte: Elaboração própria, 2022

Já o Quadro 11, a seguir, exhibe os dados de participantes extraídos diretamente do projeto apresentado à Capes.

Quadro 10–Número de núcleos e participantes por núcleo

Subprojetos	Quantidade de núcleos	Cotas de residentes	Voluntários	Docentes	Preceptores
Biologia	1	30	6	2	3
Física - Química	1	30	3	3	4
Geografia - História - Sociologia	8	240	41	11	24
Língua Espanhola - Língua Inglesa - Língua Portuguesa	3	90	13	6	10
Matemática	1	30	5	2	3
Pedagogia	3	90	7	4	9
Total	17	510	75	28	53

Fonte: Elaboração própria, 2022

O programa da UFF abrangeu 35 escolas de 5 municípios próximos a seus *campi*. A maior concentração delas nos municípios de Niterói e Campus dos Goytacazes, como podemos ver nos Quadros 11 e 12, a seguir.

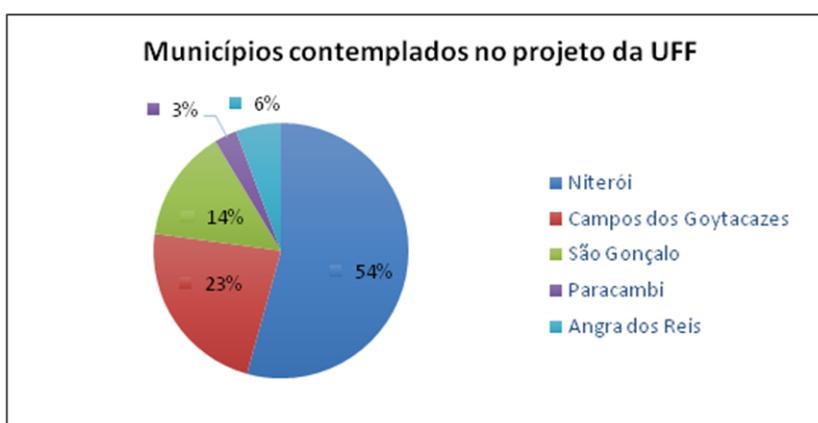
Quadro 11 - Quantitativo de Municípios e escolas contemplados pelo PIRP/UFF

Municípios	Niterói	Campos dos Goytacazes	São Gonçalo	Paracambi	Angra dos Reis	Total
Escolas	19	8	5	1	2	35

Fonte: Elaboração própria, 2022.

O Quadro 12, a seguir, apresenta o percentual da distribuição das escolas pelos municípios contemplados com o Programa Residência Pedagógica.

Quadro 12 - Municípios contemplados no projeto da UFF – percentual



Fonte: Elaboração própria, 2022

Os projetos apresentados representam a releitura do programa realizada pelas IES, circunscrito nas normas de submissão impostas pelo edital e os objetivos que serviram de orientação para as ações de seus atores no campo da prática. No próximo capítulo, nos debruçaremos sobre as questões pertinentes ao campo da formação de professores que aparecem nas releituras das IES, tentando descrever como se deu esse processo de recontextualização em cada uma delas a partir das falas dos sujeitos envolvidos.

4 RECONTEXTUALIZAÇÕES DO PIRP NO CONTEXTO DA PRÁTICA

Neste capítulo trazemos os dados obtidos com as entrevistas e questionários, com os coordenadores institucionais e docentes das duas IES, sujeitos da investigação, focalizando o processo de Tradução/Interpretação empreendido pela UFRRJ e pela UFF, na recontextualização do Programa Institucional de Residência Pedagógica (PIRP). Assim, a partir dos documentos, dos relatos e das contribuições dos sujeitos entrevistados foi possível apreender como o PIRP foi recontextualizado nas duas instituições, em processo de resistência às orientações da política que as IES empreenderam, em maior ou menor grau, afirmando a sua autonomia.

A discussão sobre adesão ou não ao programa caracteriza-se como um primeiro movimento, que ocorreu de forma distintas nas duas IES no sentido de compreender os objetivos do programa e as exigências que precisariam ser cumpridas, processo que Ball, Maguire e Braun (2016) denominam de interpretação. Para os autores a realidade é constituída por três aspectos: materiais, interpretativos e discursivos. Estes aspectos não são suficientes por si só, mas em conjunto articulam como a política e a prática são feitas na escola (BALL, MAGUIRE, BRAUN, 2016). Para compreensão do aspecto interpretativo, os autores exploram a distinção heurística entre os conceitos de interpretação e tradução.

A interpretação é um compromisso com as linguagens da política, ao passo que a tradução está mais próxima às linguagens da prática. A Tradução é uma espécie de terceiro espaço entre política e prática. É um processo interativo de fazer textos institucionais e colocar esses textos em ação, literalmente "atuar" sobre a política usando táticas que incluem conversas, reuniões, plano, eventos, "caminhadas da aprendizagem", bem como a produção de artefatos e empréstimos de ideias e práticas de outras escolas(...). (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 69).

A interpretação é uma leitura inicial, um trabalho de decodificação da política pelos sujeitos das escolas a partir de eventos e reuniões, mais próxima dos textos políticos e definidas dentro da posição das escolas em relação à política. Já a tradução seria a transformação da política em "materiais, práticas, conceitos, procedimentos e orientações" (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p.70), ou seja, o processo de atuar sobre a política de forma mais prática. Ambas são atuações da política e podem ocorrer a qualquer tempo do processo.

Assim, iniciaremos a descrição do processo de recontextualização do PIRP nas

duas IES a partir dos movimentos iniciais para interpretação do programa e apresentaremos algumas traduções realizadas ao longo do texto sem fazer uma distinção clara entre os dois processos, pois consideramos que eles aconteceram simultaneamente e esperamos retratar isso em nosso texto.

4.1 Recontextualização do Projeto Institucional da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)

A partir dos documentos, dos relatos e das contribuições da Coordenadora Institucional (COI) da IES e dos docentes entrevistados (DOCs) foi possível apreender como se deu a recontextualização do Programa Institucional de Residência Pedagógica (PIRP) na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).

Como anunciamos, a discussão inicial se deu sobre a adesão ou não ao programa, exigindo a compreensão da política, dos objetivos do programa e as exigências que precisariam ser cumpridas, em processo que aqui denominamos, apoiados em Ball, Maguire e Braun (2016), de interpretação.

A interpretação é uma leitura inicial, um fazer sentido da política – o que este texto significa para nós? O que nós temos de fazer? Nós temos de fazer alguma coisa? É uma leitura política e substancial – uma ‘decodificação’. (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p.68). [Grifo do autor].

Assim, ao descrever esse processo de recontextualização do PIRP na UFRRJ, apresentamos os movimentos iniciais empreendidos para interpretação do programa, sem, como explicitamos anteriormente, fazer uma distinção clara entre os processos de tradução e interpretação, pois consideramos que eles aconteceram de forma simultânea.

Esse movimento inicial e de discussão sobre o programa foi iniciado na IES pela Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) que convocou uma reunião com coordenadores de curso e chefes de departamento para apresentar a proposta da Capes e decidir se a Universidade faria adesão ou não ao programa. A coordenadora Institucional do PIRP/UFRRJ esteve presente nesta reunião porque na ocasião estava como Coordenadora do curso de História do qual é docente.

Porque como coordenadora do meu curso eu fui parar numa reunião em Seropédica, aonde o [Pró-Reitor de Graduação]⁴⁸ fez uma consulta à comunidade, principalmente foram convocados coordenadores, chefes de departamento, se eu não me engano, e aí ele colocou que estava chegando um novo projeto e se a gente acolheria o projeto. E aí até já respondendo a uma das perguntas eu não consegui ficar quietinha né? Porque se eu tivesse ficado quietinha talvez você não tivesse falando aqui comigo hoje. (COI-UFRRJ).

Nessa reunião apareceram as primeiras resistências ao programa e a partir dos problemas indicados pelos docentes é possível compreender a leitura que eles fizeram do contexto e como eles compreenderam a concepção de formação que a Capes trazia no programa. É possível perceber também como os diferentes atores vão assumindo papéis mais ou menos ativos no processo de recontextualização da política a partir de suas histórias, formações e condições individuais. As colocações feitas nessa reunião acabaram por levar à indicação da professora Raquel Alvitos para a Coordenação Institucional do Programa.

E aí eu até me lembro dessa fala porque depois o [Pró-Reitor de Graduação] falou assim pra mim: “não, eu percebi em você um potencial pra coordenação institucional. Você não estava naquela reunião dos coordenadores? Você não falou?” Eu falei. Antes não tivesse falado. E aí eu me lembro... Ele falou “eu identifiquei você”, porque ele não me conhecia. (COI-UFRRJ).

A maioria dos presentes na reunião apresentou preocupações com relação ao programa, mas não uma oposição completa. De acordo com a COI, apenas 3 professores presentes defendiam a não adesão ao programa.

Aí nessa ocasião, eu me lembro que eu defendi junto com outros colegas, tinha.... não era um meio a meio não, mas tinham três vozes que não queriam de jeito nenhum que a gente aderisse ao Residência pedagógica. Porque inclusive entendiam que um programa podia sufocar o outro. Né? E ali na ocasião como você tinha até um quantitativo de bolsas muito significativos pro programa, eu defendi que a gente assumisse o programa e que a gente se apropriasse do programa. (COI-UFRRJ).

Olha foi bastante polêmico, a gente quase chegou a rejeitar a nossa participação. Nós só mantivemos a nossa participação porque discutimos muito na Comissão Permanente de Formação de Professores. Quer dizer uma instância maior. Uma instância vinculada a PROGRAD, a Pró-reitoria de graduação, defendendo principalmente o fato de que a nossa forma de planejamento e construção dos projetos e condução do projeto obedeceria a aquilo que a gente acreditava. Então, embora falasse que tinha que estar articulado com a Base Nacional Comum

⁴⁸ Na fala original da entrevistada é mencionado o nome do Pró-Reitor de Graduação da IES. Trocamos aqui o nome citado pelo cargo para facilitar a compreensão do leitor. Mantivemos essa alteração em todas as falas onde o nome do Pró-Reitor apareceu e faremos isso para outras pessoas que não estão entre os entrevistados da pesquisa forem mencionadas.

Curricular a gente botava proforma, mas não era bem isso. Então, foi uma construção meio subversiva, internamente aqui, nossa. (DOC-13).

Nessa fala da professora aparece um outro elemento de resistência inicial ao programa que era a preocupação de que o PIRP fosse substituir o Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) que era considerado uma experiência de muito sucesso e que vinha sofrendo com cortes e ameaças de encerramento. Essa preocupação está diretamente relacionada à interpretação feita pela IES da diferença entre os dois programas. Percebemos pela fala a seguir o esforço de marcar um entendimento que fosse coerente com a concepção de formação de professores da Universidade e que não colocasse o PIBID em risco, mesmo que esse fosse, conforme a leitura feita, o interesse por trás da criação do programa, destacando a necessidade de transformação do mesmo para algo conveniente.

Eu sempre trabalhei em rede pública com aluno, então assim, eu acho que ao invés da gente reclamar, a gente deve se apropriar. E a gente deve transformar aquilo naquilo que nos convém. Então a minha fala foi muito nesse sentido. No sentido de que a gente não deveria entender os programas como programas que eram superpostos, mas entender como programas complementares. Inclusive, você tinha uma primeira faixa que era até o quarto período e do quinto em diante e eu achava... eu lamentaria muito que a gente não se apropriasse enquanto instituição, porque nesse campo da apropriação... e eu vinha da ponta. Eu vinha da coordenação de área eu sabia que quando entrasse dentro da minha sala de aula eu falava que eu queria. Eu vou falar o que eu quiser. Eu vou me apropriar da forma como eu quiser. Então eu defendi que a gente se apropriasse e que a gente usasse as brechas pra consolidar uma proposta de formação docente que já tinha quase mais de dez anos no PIBID, muito boa. Era pra gente dialogar com essa referência. (COI-UFRRJ).

Percebemos então como a Universidade interpretou e marcou a diferença entre os dois programas. A partir da diferença indicada no edital que determinava que as bolsas do PIBID seriam destinadas a estudantes da primeira metade dos cursos de licenciatura, e as bolsas do PIRP para os estudantes da segunda metade do curso, a IES reforçou o entendimento de que no PIBID o objetivo do programa estaria mais voltado para uma sensibilização do estudante para a docência, enquanto o Residência seria um aprofundamento para a prática, num processo mais sistematizado.

Então, assim, eu sempre trabalhei no sentido... de dizer pros docentes que os programas eram complementares. Porque eu sempre vi os programas como complementares. Principalmente depois que eu fui lendo o edital, aplicando o edital, redigindo o projeto institucional... Por quê? Porque o que aconteceu com a Residência Pedagógica? Ela se tornou uma espécie de aprofundamento das práticas educativas. De forma mais sistematizada. (COI-UFRRJ).

Esse entendimento de que o PIBID é voltado para sensibilização e o PIRP para sistematização se consolidou entre os docentes participantes da IES e tornou-se uma característica importante do Projeto Institucional da UFRRJ. As falas dos docentes DOC-12, DOC-17 e DOC-11 a seguir, corroboram esse entendimento.

Então, a gente pegou o... eu peguei o residência pedagógica. Porque eu entendia que era um aprofundamento. E era mais parecido com o PIBID anterior do que o PIBID atual, enfim. (DOC-12).

Um ponto importante que já foi levantado na pergunta anterior. Pelo que parece, o PIBID volta-se mais para a busca de estratégias inovadoras para o trabalho em sala de aula, possibilitando ao bolsista um primeiro contato como fazer pedagógico. O PIRP já possibilita ao residente uma imersão mais prolongada na escola e toda a sua dinâmica de planejamento, execução e avaliação de processos pedagógicos, além do que é feito no PIBID. Ao que parece, o PIRP complementa o trabalho do PIBID. (DOC-17).

Eu já conhecia o PIBID e me foi apresentada a residência como um desenrolar, um novo desenvolvimento do PIBID. Aí eu falei assim, vamos ver como é que vai... como é que a gente vai conseguir sair dessa. (DOC-11).

Assim, a formação prática do estudante começaria no PIBID, com um caráter de sensibilização, de aproximação do cotidiano escolar e seria aprofundada, complementada no PIRP, quando se passa a cobrar por cumprimento de horas de regência.

Aí havia também essa resistência. Será que se a gente aderir ao programa Residência Pedagógica o PIBID vai acabar? E aí o que a gente colocou é que a gente não sabia, mas quem estava defendendo, estava defendendo a formação. E estava defendendo a apropriação. A apropriação para a formação. E aí uma das falas foi muito nesse sentido. Assim, o programa tem uma diretriz. O Residência era até um pouco engessado, porque... mas assim, o que você fazia em termo de regência, isso cabia a você, que está na base, que tá na formação. (COI-UFRRJ).

Essa preocupação com a regência aparece nas entrevistas relacionada tanto à substituição do PIBID, como se o PIRP viesse com o objetivo de acabar com um determinado projeto de formação, que trabalha teoria e prática de forma articulada, expresso no PIBID, quanto à colocação direta do estudante em situação de trabalho, substituindo o professor da escola. A interpretação da IES aponta para a vinculação do programa a uma concepção de formação pela prática, separada da teoria. A exigência do cumprimento de uma carga horária de regência seria expressão dessa concepção.

E aí na época, eu me lembro que foi um embate muito grande, várias universidades não quiseram pegar porque ia... o professor sendo substituído. O residente substituindo o professor. Iria acabar os concursos. (DOC-18).

Que a gente sabe que o programa tem uma perspectiva também que estava até na sua essência inicial de substituição, de falta, de ausência de professores nas escolas, então nós nos colocamos aqui, quando a gente pensou o projeto, para ser submetido. Institucionalmente, a gente já tomou a decisão de antemão que os nossos alunos não iriam substituir professor, ausência de professor que o trabalho era um trabalho de construção, de acompanhamento, de supervisão, de docência, sim, mas de uma docência, sempre acompanhada, sempre coletiva, sempre apoiada. Não só no professor. (DOC-15).

Ah essa concepção equivocada de residente porque a gente tem uma um entendimento de que o residente ele já é um profissional formado e no caso não eram formados, eles estavam nos anos finais do curso. Então era uma confusão, sabe? A gente meio que fez PIBID sem o nome do PIBID. Então, um pouco isso. (DOC-13).

A ideia... a universidade sempre achou que não podia perder a bolsa e... as bolsas para os estudantes, e a gente aderiu tentando desviar daquilo que a gente discordava radicalmente. Mais ou menos das coisas que eu já te falei. Então um dos aspectos é justamente esse, é você garantir a presença dos alunos com o docente, né? Então isso é a maior preocupação de que nenhum aluno substituisse professor em sala de aula. (DOC-16).

Os documentos do programa não apresentaram nenhuma definição de regência, nem exemplos do que poderia ser considerado regência, levando a uma grande preocupação dos atores ao longo do projeto pelo que seria cobrado e considerado pela Capes como regência. Essa ausência de orientações e divergências sobre a regência apareceu também nas falas sobre os relatórios e na angústia da contabilização das horas.

Eu acho que há um outro problema que para mim é o pior deles. Assim, o mais gritante é a exigência da carga horária de regência. Então assim, isso é um grande dificultador porque os alunos, eles são cobrados e o relatório precisa ser feito. [...] Então assim, eu diria pra você, que pra mim, se tivesse que dizer o que mais atrapalha, mais até do que a exigência da formação do professor, é primeiro a questão da exigência dessa carga horária, que é muito grande, de regência, de efetiva regência. Então, assim, não é qualquer atividade que é considerada regência. E a elaboração desses relatórios que são enviados a CAPES. Então, pra mim, essas são as piores diferenças e os grandes entraves também do programa. (DOC-15).

Porque era uma pressão [...] com a execução do plano de trabalho. A execução do plano de trabalho individual dos estudantes. E dar conta de que eles tivessem que cumprir à risca aquelas horas do plano de trabalho. O que estava previsto ali, o que estava... o que na verdade, quando foi montado o relatório, isso baixou um pouco, né? (DOC-12).

Os professores demonstraram uma grande preocupação com colocação dos estudantes em situação de trabalho e substituição do professor da escola básica pelo estudante ainda em formação. Essa preocupação foi expressa em diversas ocasiões das entrevistas mesmo que não estivéssemos abordando diretamente a questão.

Nem apareceu BNCC, pra ser sincera. Apareceu essa questão da substituição do docente, porque as pessoas entendiam a regência num sentido muito restrito. Algumas que estavam ali naquela reunião. E aí o aluno vai ser regente? Isso era apavorante. Regente não, ele é co-regente, ali junto com a própria experiência do PIBID deu essa maturidade pros coordenadores perceberem que mesmo as atividades de regência, elas jamais seriam uma substituição, e sempre numa relação de parceria porque a gente não fazia isso lá. Entendeu? Ninguém substituiu professor. (COI-UFRRJ).

Nesta fala sobre a questão da regência, a COI acaba por esclarecer um ponto importante da recontextualização do programa pela IES. Segundo a COI, a imposição de vinculação dos projetos institucionais à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) não foi ponto de discussão da reunião inicial onde a IES começava a se apropriar do programa. Inicialmente pensamos que BNCC seria uma grande questão na pesquisa, mas não apareceu com importância nas falas dos entrevistados. Essa foi uma das orientações da política que no processo de Tradução/Interpretação a IES escolheu ignorar. Juntar políticas díspares em uma narrativa institucional é parte do papel de gestores⁴⁹ e empreendedores. Segundo Ball, Maguire e Braun (2016), os atores envolvidos na interpretação da política fazem uma filtragem e uma focalização seletiva para

“explicar” a política aos colegas, decidir e, em seguida, anunciar o que dever ser feito, o que pode ser feito e o que não pode. Há frequentemente, um bom equilíbrio entre fazer a política palatável e fazê-la acontecer. (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p.76).

A preocupação com a vinculação do programa com a BNCC só foi aparecer mais tarde, durante a execução e entre os docentes dos subprojetos. Como se tratava de uma exigência do edital para concessão das bolsas o projeto institucional propôs que se fizessem discussões críticas sobre a BNCC. Não foi estabelecida nenhuma obrigatoriedade ou diretriz mais direta internamente sobre o uso na BNCC nos subprojetos. A resistência à BNCC variou conforme as áreas de conhecimento.

Olha! Mas é engraçado, porque depende da área de conhecimento. Os professores, por exemplo, da área de matemática acharam que a BNCC, ela permitiu a introdução das metodologias ativas de aprendizagem. Houve um avanço imenso em termos de formação docente. Agora, se você pega o professor da Biologia, se você pega o professor da Sociologia, se você pega o professor da história, ele na verdade tem críticas bastante sólidas em relação a BNCC porque ela reduz demais determinados conteúdos e tira determinadas questões conceituais importantes. Aí o que a gente propõe como coordenador institucional? Que se faça uma reflexão

⁴⁹ Em sua pesquisa, Ball e colaboradores (2016) atribuem este papel a empreendedores e diretores das unidades escolares. Como nas universidades os cargos de gestão possuem nomenclaturas distintas, optamos por usar o termo mais genérico "gestor" para englobar profissionais que estejam em funções equivalentes a um diretor, considerando as especificidades do ensino superior.

crítica da BNCC. Então, os professores que não viam na sua área específica de formação, avanços a partir da implementação da BNCC, começaram a fazer um trabalho crítico muito interessante. Vou dar o exemplo do pessoal de[X]⁵⁰. Ele fez um trabalho comparando a BNCC, os projetos pedagógicos da escola e o currículo mínimo. E aí os alunos começaram a ver o quanto a BNCC de [X]engessava a produção do conhecimento artístico. Pronto. Vão se apropriar do conhecimento, vão aplicar a diretriz da BNCC do seu jeito. (COI-UFRRJ).

A proposta de uma discussão crítica acabou sendo uma possibilidade para alguns professores se apropriarem do conteúdo da BNCC que muitos desconheciam até então.

Fingi que não existiu BNCC. Pode botar isso aí, fingi que não existiu. Sabe quando é que eu fui aprender o que, como é que era a BNCC? Agora na pandemia. Que eu fui pegar pra olhar de verdade. [...] Então, vamos tocar com o projeto que a gente tem e aí eu fingi, eu neguei. Eu apaguei a BNCC da minha história na residência. Eu não ensinei a eles os códigos. Não mostrei nada disso. Até porque na própria escola isso ainda não estava... isso ainda não tinha chegado de fato na escola, sabe? (DOC-13).

Assim, alguns docentes conheciam bem a BNCC porque eram professores da área de educação e já trabalhavam a BNCC. Mas boa parte desconhecia e foi ler porque era uma demanda do edital. E aí, a gente até colocava. Quando a gente colocava... a gente botou no projeto... a gente não botou adequação a BNCC. Reflexão crítica sobre BNCC. A forma como você se apropria. Assim que eu sempre vi. E é assim que os docentes acabaram vendo também. Então todo mundo de alguma forma, a que uns mais, outros menos, acabaram estabelecendo pelo menos um diálogo com a BNCC. O que é importante. E um diálogo bastante sólido, bastante crítico, problematizador, formando os alunos, na verdade, para quando forem pra sala de aula saberem levar isso que está pra além da BNCC. (COI-UFRRJ).

Apesar da resistência inicial ao programa e dos problemas que viam no edital do programa os docentes da UFRRJ chegaram a um consenso de que não poderiam renunciar às bolsas do programa considerando a situação socioeconômica dos seus alunos. Os docentes percebiam os alunos da licenciatura como oriundos de camadas populares, grande parte de trabalhadores que conjugavam estudos com trabalho e que apresentavam dificuldades financeiras para permanência no curso. Participar de um programa de formação, que demandaria custo de deslocamento, alimentação e muitas horas de trabalho sem auxílio financeiro não seria possível para grande parte dos alunos da universidade. As falas dos docentes a seguir, expressam essa percepção.

Isso também foi uma coisa que falei na ocasião, ela [a bolsa] funcionava como uma garantia de continuidade pro menino poder ficar no curso, porque aí o pai não ia precisar dispor de dinheiro pro transporte, não ia precisar dispor do dinheiro pra xerox. Na época ainda tinha xerox, né? Ele não tinha essa coisa do celular. Então

⁵⁰ Na fala original da entrevistada é mencionado o componente curricular de um dos subprojetos. Optamos por substituir o nome por letras entre colchetes para resguardar a identidade dos entrevistados. Faremos isso nas próximas falas onde aparecerem as áreas de atuação dos docentes.

eu defendi que, assim, o programa era importante não só em termos de formação mesmo, e que a gente uma imensa qualificação para nos apropriar e criar um projeto de residência pedagógica a partir da diretriz institucional da CAPES com muita propriedade sem, na verdade, apagar o PIBID mas dialogando com essa referência, e trabalhando com essa ideia de que o PIBID ele estaria mais voltado pra uma sensibilização e a residência pedagógica ela estaria mais voltada pra uma sistematização e uma percepção mais clara daquilo que é a formação docente. (COI-UFRRJ).

Porque eu sou aquela professora que está sempre correndo atrás de bolsa pra estudante. Aliás, não é só eu não. Eu descobri que tem um perfil muito específico na universidade. Alguns professores têm essa mania de ficar sempre atrás de bolsa pro estudante, porque a gente reconhece que na Rural, a gente tem um perfil de estudante que se ele não tiver pelo menos quatrocentos reais, que seja, pra garantir a passagem, pra Xerox e ele não vai dar conta de terminar e a gente sabe que a universidade tem um quantum muito pequeno pra aquelas bolsas de permanência. Então, para além da bolsa de permanência a gente precisa arrumar modos do estudante permanecer. Porque não basta entrar numa universidade pública, você tem que conseguir ficar. (COI-UFRRJ).

Após a decisão de aderir ao programa pela necessidade de receber bolsas para os estudantes de licenciatura, o processo tradução da política se materializa com a construção do projeto institucional da IES. É a partir da confecção de um "conjunto de artefatos, experiências, recursos materiais e atividades durante o serviço" que as políticas são traduzidas e representadas com a finalidade de documentar e ilustrar "o que tem de ser feito, ou qual é a conduta desejável" (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 172). A construção do projeto institucional da IES é, nesse sentido, a tradução da política efetuada pelos atores que a encenarão na prática. No caso da UFRRJ, esse processo de tradução do programa em um projeto institucional foi realizado por um conjunto de professores.

Aí gente... a professora de [X], que era a coordenadora do PIBID... a gente fez um grupo de docentes. Pegamos a professora que era da [Y], pegamos a professora da [Z] e tinha uma longa experiência de formação docente, o professor da [W]. Então assim, vários docentes. Eles nos ajudaram a construir o projeto, né? Mas assim, a professora de [X] deu uma base muito boa, porque ela tinha sido coordenadora institucional do PIBID por mais de sete anos. Então a gente fez assim, foi uma escrita eu diria a sete, oito mãos. Esse de 2018. Até porque ele veio muito corrido. Ninguém queria assumir a coordenação institucional. Houve muita dificuldade em encontrar um docente que quisesse essa empreitada, porque tinha essa coisa de uma rejeição ao projeto. (COI-UFRRJ).

A dificuldade inicial de conseguir um coordenador institucional, as diversas resistências ao programa e a falta de clareza sobre algumas exigências e conceitos, refletiu na forma como a IES construiu o projeto. O projeto foi elaborado em partes, com a colaboração de muitos atores, como indicado na fala da COI a seguir, e um pequeno grupo que organizou as informações coletadas por diversos meios. Podemos dizer que os professores que compuseram esse grupo foram os “tradutores da política” (BALL; MAGUIRE; BRAUN,

2016). Tradutores da política são aqueles que planejam e produzem textos e eventos para outros professores. Entusiastas são muitas vezes tradutores. Empossados do discurso da política planejam e organizam eventos, processos e textos para os demais. “Constituem um núcleo de ‘ativistas de política’ em qualquer escola” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 88).

O primeiro, ele foi construído assim, como demorou muito... a gente sentou... um olhou... agora, olha você... manda por e-mail. Aí me lembro que teve uma parte que liguei pro professor de matemática, e eu falei assim, “o que é descritor? Eu não sei o que é isso”. Aí ele “é isso, isso...”. Me explicou. Então eram assim, consultas pelo telefone... em uma parte de avaliação, ele é especialista em avaliação. Aí assim, a gente ligava pra quem sabia, tinha domínio da temática. E aí a pessoa colaborava. Mas assim, ele não foi um projeto... por conta também de ser o primeiro, por conta dessa dificuldade de encontrar um coordenador institucional que assumisse... uma coisa muito nova.... ele foi um projeto assim... construído muito rapidamente, mas eu diria... e aí a gente foi experimentando. A gente e o Brasil inteiro né? (COI-UFRRJ).

A concepção de complementaridade entre os programas PIBID e PIRP só foi consolidada para a apresentação no edital de 2020, já considerando a experiência de 2018 e após a mudança de Coordenação Institucional no PIBID. A Coordenadora Institucional antiga fazia uma interpretação diferente dos programas e por questões pessoais precisou se afastar, dificultando o desenvolvimento de um trabalho conjunto. Com a mudança os dois coordenadores passaram a trabalhar conjuntamente na construção de definições e orientações para os dois programas, consolidando a concepção de que a experiência do PIBID seria mais uma sensibilização para a docência e o PIRP uma sistematização para uma experiência mais próxima do que é o Estágio Supervisionado. Esse trabalho conjunto dos COIs levou a criação Fórum Institucional PIBID/RP da UFRRJ.

Eu sempre trabalhei junto aos docentes com a ideia de complementaridade, mas a própria [Coordenadora Institucional do PIBID] não trabalhou muito essa questão da relação complementar. Ela tinha uma percepção até de que o PIBID era muito diferente das versões anteriores. Eu vou ser sincera com você, eu discordava dela, sabe? Até porque eu tinha sido coordenadora de área. Então assim, ela também teve uns problemas pessoais... então essa gestão mais coletiva ela não pode ser construída. Ela teve problemas de ordem pessoal bem sérios.... Então, isso não pode efetivamente ser construído. Mas assim, os docentes continuaram fazendo um trabalho muito sólido no PIBID. Nós conseguimos integrar essa atividade ou essas experiências no chamado SIRESPE que foi o encontro PIBID e RP. Então assim mesmo a [Coordenadora Institucional do PIBID], ela contribuiu no sentido de aproximar os programas, mas a gente não tinha.... porque não foi possível, até porque o programa era novo também, uma gestão compartilhada. Hoje eu digo a você que existe uma gestão compartilhada PIBID e RP no que pese as diferenças entre os programas, mas os próprios docentes, eles já se percebem num coletivo mais amplo, e a própria ideia de criar o fórum foi por isso, né? (COI-UFRRJ).

A criação do Fórum PIBID/RP da UFRRJ foi uma ação importante para a consolidação da tradução realizada pela IES. A concepção dos programas como complementares exigiu que os coordenadores institucionais do PIBID e do PIRP articulassem as diretrizes e práticas que seriam desenvolvidas na IES. A UFRRJ possuía uma política de formação de professores implantada, com uma comissão permanente de formação docente, mas não parecia estar consolidada na cultura acadêmica. A criação do Fórum permitiu, como expresso pela COI uma consolidação da política de formação docente e um amadurecimento da concepção de formação docente da universidade.

Então a gente criou, e eu acho que foi uma das coisas mais interessantes que a gente criou. Nós criamos um fórum institucional, vinculado a Prograd, que é o Fórum PIBID/RP da UFRJ. Então a gente se reúne mais ou menos a cada dois meses, depende da demanda, sabe? E aí todos os docentes do PIBID, todos os docentes da residência pedagógica são convocados. A gente criou esse fórum em fevereiro de dois mil e vinte. [...] E aí esse fórum permitiu que a gente entendesse que até esse trabalho de você doar o seu tempo pra um projeto social ele é social. Então, assim, a gente tem trabalhado... a gente vai se reunir agora no retorno pra decidir se a gente vai enfrentar agora um ensino híbrido. Mas assim, a gente discutiu as diretrizes pedagógicas, a gente discutiu a distribuição de bolsas dos docentes. A gente discutiu, já nessa edição nova, o reajuste, o rearranjo, porque tinha mais bolsa pra área de português e menos pra área de história, mas tem mais aluno no curso de história. Então assim... o fórum permitiu que a gente inscrevesse na universidade e consolidasse aquilo que é a política de formação docente e o fórum é importante porque a gente sempre abre a reunião pedindo para que os docentes, que queiram, se coloquem e coloquem como estão os problemas na escola, aí a gente dá um teto, todo mundo fala. Então ele é sempre também um espaço de balanço e depois desse balanço é que a gente encaminha as diretrizes. (COI-UFRRJ).

O Fórum foi importante também para a própria elaboração e definição interna do que é sensibilização e sistematização entre os docentes.

Então eu digo pra você que assim o fórum que a gente conseguiu constituir ajudou primeiro a todos os docentes entenderem que o Residência pedagógica não veio pra substituir o PIBID. É um programa complementar e, portanto, tem que ser pensado junto, tem que seguir as mesmas diretrizes, mas sempre entendendo que há essa diferença. Um é mais uma sensibilização, uma descoberta pra vocação docente, o conhecimento dessa dimensão da profissionalização, no seu sentido mais geral. E o segundo, uma coisa mais sistemática mesmo, pra você aprender a manejar um instrumento que é um plano de aula, pra você entender que nenhuma aula ela é conteudista, mas ela tem aspectos teóricos por trás dela. Tem produção de material didático, tem uso de um diálogo necessário com novas metodologias. Então o Residência ele tem um pouco esse foco. Mas entende que você tem atividades mais sistemáticas pra fazer isso. (COI-UFRRJ).

Outra característica do projeto institucional da UFRRJ foi a associação do PIRP com o estágio supervisionado. Os tradutores da política mantiveram um entendimento que foi

expresso nos objetivos do programa descritos no edital que era a reformulação do estágio supervisionado. Esse objetivo levou a IES a associar a experiência da residência pedagógica com o estágio. Isso ficou mais claro nas falas dos docentes que não tinham participado do PIBID.

Eu vejo o Residência pedagógica como um estágio de luxo, que o aluno é bolsista. Um estágio diferenciado, e até pela experiência toda que eu tenho, em nível educação básica, em nível de formação, participei de vários programas de formação de professores. Eu vejo os alunos saindo mais fortes, com uma formação mais consolidada. (DOC-18).

Um dos pontos levantados como objetivo do PIRP é sua contribuição para a reformulação do estágio. Creio que esse pode ser um caminho de impactação da licenciatura. É evidente que há a dificuldade de não se poder pagar bolsas aos supervisores das escolas nem aos estagiários. (DOC-17).

Porque existe aí um padrão pra se cumprir no estágio obrigatório. Já a experiência da residência... Primeiro ela é uma experiência mais contínua, sistematizada, com propostas planejadas. Com uma experiência e detalhe, tem todo um momento de ambientação, de conhecimento dessas realidades. Então, assim, eu vejo mesmo que a possibilidade da experiência no programa é de fato uma imersão desses licenciados. E aí eles voltam pra universidade apontando coisas, apontando caminhos... as licenciaturas aqui da universidade, alteraram os seus estágios. Não alterando... Assim alteraram, tentando olhar para esse estágio com um outro momento. (DOC-15).

Apesar de esse ter sido o entendimento predominante, alguns docentes viam diferenças entre o PIRP e o estágio e aqueles que entenderam que o projeto era para reformular o estágio, mas eram contra a proposta. A DOC-16 manifestou também uma preocupação de que o PIRP pudesse enfraquecer o estágio supervisionado.

Porque o PIBID é um programa muito bom. Aliás... melhor do que o residência porque o Residência você já tem o estágio e nada se compara ao estágio. Olha só! Aquele edital do Residência, ele claramente era para estágio, e estágio não compete com PIBID.[...]Mas como eu sou a professora de estágio e vi a possibilidade ali de que os estudantes pudessem utilizar a Residência para abater toda a carga horária do estágio, e recebendo, com uma atividade, inclusive similar ao PIBID. Porque os produtos finais foram muito similares. (DOC-14).

Você está tecendo uma formação que é inicial com uma formação que supostamente seria a formação continuada ali de alguns anos. E você enfraquece de alguma forma o estágio. Então eu acho que quando o Residência traz o estágio, ele pode ser fortalecido enquanto estágio, mas pode enfraquecer a perspectiva alteritária, do olhar de fora. Do olhar da diferença, entende? Então eu acho que é sempre uma conta que ainda não casa (DOC-16).

Um fator de tensão ao longo do projeto era a ameaça de devolução das bolsas e, a preocupação com alunos em fase de terminalidade de curso precisarem deixar o programa sem cumprir a carga horária total. A falta de informações claras sobre o que seria considerado

regência e como isso precisaria ser apresentado gerou uma enorme tensão sobre o controle de horas. O modelo de relatório que precisaria ser preenchido por cada residente só foi enviado para as IES próximo da conclusão da primeira edição. Até então, cada docente fez o controle das horas e das atividades desenvolvidas baseado na expectativa que tinham do que poderia ser cobrado. Alguns utilizaram o próprio “mapa de estágio” para controlar as horas de atividade dos residentes nas escolas-campo.

O único problema que a gente via assim nessa edição, e que foi um desafio, mas no final deu certo, e agora até melhoraram muito isso era aquele negócio do aluno ter que ficar os dezoito meses e se não ficasse tem que devolver a bolsa. Aquilo era um gesso, assim. Aquilo era muito complicado, porque na verdade os alunos têm outros horizontes que vão surgindo, eles vão se formando. Então assim, a própria CAPES reviu essa questão, hoje a gente trabalha com módulos, então ao final de cada módulo todos podem se desligar sem o ônus da devolução da bolsa desde que façam um relato e tenham cumprido aquela carga horária de cento e trinta e oito horas distribuídas nas três categorias, que é a própria formação, a regência e a própria constituição dos planos de aula. Então isso foi uma coisa que melhorou muito o programa. Qualificou. (COI-UFRRJ).

Então assim, uma das grandes dificuldades do programa foi lidar com essa questão dos 18 meses de profissionalização. E esse gesso, esse gesso que criava a questão... porque assim, a questão pra mim não é nem o problema da devolução da bolsa. É a implicação dela, porque ela engessa, ela amarra o aluno. Então se ele tem um novo horizonte na vida dele, aquilo vira um nó. Desnecessário, porque o menino trabalha. Então essa ideia agora dos ciclos e você conscientizar o aluno. (COI-UFRRJ).

A partir destes relatos, foi possível perceber como os atores da UFRRJ se apropriaram do conteúdo dos documentos do programa e, partir de suas concepções e experiências operaram uma leitura inicial que contradizia o projeto pedagógico da IES. A partir dessa leitura, percebemos também as alterações e exclusões operadas pelos tradutores da política para recontextualizar o programa, de forma que ele se tornasse coerente com a política de formação da universidade e como se organizaram para isso, num movimento constante de interpretação, tradução e atuação da política na prática. Na próxima seção, veremos como se deu esse processo na UFF.

4.2 Recontextualização do Projeto Institucional da Universidade Federal Fluminense (UFF)

A partir dos documentos, dos relatos e das contribuições do Coordenador Institucional (COI) da IES e dos docentes entrevistados (DOCs) foi possível apreender como se deu a

recontextualização do Programa Institucional de Residência Pedagógica (PIRP) na Universidade Federal Fluminense (UFF).

Considerando que a discussão sobre a adesão ou não ao programa caracteriza-se como um primeiro movimento da IES de interpretação da política, percebemos que esse processo na UFF aconteceu de forma mais centralizada e mais rápida que na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Nesse momento inicial de discussão do edital a DOC-05 ocupava um cargo de chefia na Divisão de Prática Discente da UFF, um órgão ligado à Pró-Reitoria de Graduação que é responsável por todas as licenciaturas, programas e projetos de formação e nos relatou como essa discussão aconteceu na universidade.

Bom, a gente conversou. Eu conversei com o pró-reitor de graduação, com os assessores lá dele. E assim, a conclusão que a gente chegou... a universidade não tem como não aderir considerando o perfil do seu alunado de licenciaturas. Os estudantes precisam da bolsa para pagar a passagem pra vir estudar. Pra pagar uma cópia, pra pagar o bandeirão, você tá entendendo? (DOC-05).

A fala da docente nos indica que na UFF o processo de interpretação do programa e decisão pela adesão foi realizado de forma mais centralizada na Pró-Reitoria de Graduação, entre gestores. Nesse processo, tanto a decisão pela adesão ao programa até a escolha do Coordenador Institucional, se deu de forma centralizada.

Então assim, na verdade eu estava num cargo hierarquicamente acima do coordenador institucional da residência pedagógica e do PIBID. Eu junto com o pró-reitor de graduação é que escolhemos inclusive os professores que seriam coordenadores institucionais. (DOC-05).

Isso não quer dizer que não houve resistência ao programa na IES, dado o momento político por que passava o país, e a característica impositiva e padronizadora da proposta. Mas o entendimento passado pela Pró-Reitoria de Graduação de que a Universidade não poderia renunciar às bolsas e seria necessário fazer uma releitura das exigências foi rapidamente aceito pelo corpo docente.

Como em outras IES, inicialmente, houve certa “desconfiança” em relação a questão da implementação da BNCC, o que suscitou certa resistência (algumas universidades não aderiram ao PRP, ficando apenas com o PIBID). Na UFF, alguns colegas questionaram a implementação da BNCC, contudo, outros entenderam a importância do PRP para o processo de formação do licenciando e, também, a questão socioeconômica; estaríamos “abrindo mão” de cerca de 400 bolsas (em 2018), e sabemos que muitos de nossos alunos necessitam de recursos que viabilizem sua permanência na universidade. A resistência inicial foi superada. (COI-UFF).

A necessidade de ter bolsa para garantir a permanência dos estudantes na universidade foi muito frequente na fala dos docentes da IES que manifestaram compreender e concordar com a decisão da universidade mesmo tendo críticas ao programa. Assim, 80% dos professores entrevistados na UFF mencionaram essa questão expressando diretamente a necessidade de ter a bolsa para manutenção da frequência do estudante ou destacando a baixa condição socioeconômica dos estudantes.

O acolhimento da proposta pela UFF, a proposta da residência pedagógica, se deu muito em função de uma... vamos dizer assim, de uma estratégia de garantir bolsas pra esses alunos. Porque também a gente estava vendo problemas de permanência estudantil na universidade. (DOC-08).

Tanto é que assim, a gente fez um levantamento com os dados do STI, que é o Sistema de Tecnologia da Informação, onde tem toda todas as informações da UFF, e houve, assim quando o PIBID acabou, aquele PIBID acabou, houve uma diminuição significativa no número de estudantes inscritos nas licenciaturas. Porque o estudante matriculado é aquele que passou lá no Sisu entrou, tá? Mas o inscrito é o que efetivamente cursa. Os outros ou estão com trancados ou então estão abandonando. E assim, houve uma diminuição. Assim, é chocante a gente analisar. Então, como a universidade vai bancar uma decisão dessa, de abrir mão de trezentas, quatrocentas bolsas pros estudantes de licenciatura, ainda mais considerando que a UFF não é só Niterói. Licenciatura da UFF está em cinco municípios diferentes. Então assim, o estudante lá de Santo Antônio de Pádua, ele precisa daquela bolsa porque em Santo Antônio de Pádua não tem emprego, sabe? Ele não consegue nem se virar como aqui. Eles se viram, vendem alguma coisa, tem um emprego ou quebram. Dão um jeito pra tentar sobreviver. Então, a decisão foi nesse sentido. Vamos fazer o programa do jeito que a gente acredita. Sem abrir mão dessas bolsas que são necessárias pra que esses estudantes consigam se formar. (DOC-05).

Mesmo com bolsa, os docentes relatam dificuldades dos bolsistas com custos básicos como transporte. A alta carga horária a ser cumprida na escola, que muitas vezes era distante da universidade e da residência do estudante, adicionadas às atividades de orientação e formação na universidade consumiam todo o valor da bolsa. Em alguns casos a bolsa era insuficiente para cobrir todos os custos de manutenção do aluno no programa.

Então assim, eles tinham uma bolsa. Mas... não era uma bolsa suficiente pra esse deslocamento, porque eles tinham que ter uma carga horária na escola grande até. Eles tinham que ir que pelo menos umas três vezes por semana naquela escola. Então eu acho que a grande diferença também é isso. Além de ser alunos dos anos finais, essa obrigatoriedade da carga horária que acaba... colocando os alunos a serem obrigados a ir pra escola e gastar dinheiro do próprio bolso pra isso. E a gente fazia encontros também na universidade, mas aí a gente tentava ver os dias que eles estavam todos lá e aí não teria tanto problema. (DOC-06).

O processo de tradução expresso na construção do projeto institucional da IES também se deu de forma mais centralizada, entre os coordenadores institucionais do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e do PIRP, com a colaboração de alguns docentes que atuaram diretamente na política.

É, na verdade assim, os coordenadores institucionais foram os responsáveis pela elaboração. Eu intervi bastante, porque como eu te falei, eu estava trabalhando com eles. Até hoje, a gente conversa muito, eu e os dois, por causa da minha história. Da minha experiência. Então às vezes eles me perguntam alguma coisa. Então nós elaboramos juntos, mas a UFF tem inclusive um documento que é uma política institucional de formação de professores. Então nós nos pautamos fundamentalmente nessa política. Evidentemente que a gente disse algumas coisas... para a avaliação. Você está submetendo um projeto pra um programa qualquer, seja de pesquisa, extensão, ensino, seja o que for, você tem que um pouco dizer o que o seu interlocutor quer ler. Então é claro que a gente colocou, mas a gente colocou de maneira muito modalizada, como era o caso da BNCC. A gente faz leitura da BNCC? Sim, fazemos. Leitura crítica. Porque nós somos contra a BNCC. (DOC-05).

Apesar de haver manifestações de oposição ao programa, não pareceu haver muita resistência à adesão da UFF ao PIRP. A explicação de que a IES faria adesão pela necessidade da bolsa pareceu ter sido facilmente aceita e corroborada pelos docentes.

A UFF agiu corretamente ao aderir ao novo Programa, considerando que as decisões acerca da implementação dele não estavam ao nosso alcance e nosso compromisso com a formação docente de nossos/as estudantes não nos permitiria negar sumariamente o Programa, apesar das muitas contradições que ele trazia, seja nessa superposição, seja pela declarada intenção de alinhamento com políticas gerenciais de educação, como a BNCC e a reforma do ensino médio. (DOC-04).

Apesar de alguns docentes classificarem o programa como engessado, os entrevistados expressaram bastante segurança, também, no entendimento de que teriam autonomia para desenvolver projetos alinhados à Política de Formação da UFF e poderiam flexibilizar as exigências do programa. Mesmo os docentes que mencionaram a rigidez de algumas regras do programa não se sentiram engessados por ela, pela segurança de na prática poder executar um projeto alinhado às concepções de formação da IES.

Aí o que a gente pensou foi o seguinte, se a gente não fizer, a gente da área do ensino. Se a gente não entrar, a gente tá fora. Se a gente entra, a gente tem como participar, entender melhor, propor modificações. Usar a fala pra gente. (DOC-01)

E quando a gente viu a possibilidade de colocar um projeto que isso pudesse gerar, colocar um subprojeto da área de [X], e que isso pudesse gerar um volume bem grande de bolsas e apoiar alunos dentro de uma coisa que a gente achava que pudesse fazer bem parecido com o PIBID... (DOC-08).

Mas enfim, a gente sabe... é como acústico dos Titãs. Aqui a gente faz o que bem entender. Então, a gente não tinha muita essa coisa. (DOC-10).

E a minha postura sempre foi assim. Olha, eu tenho duas possibilidades, eu posso dizer não, não vou. Isso é uma escrotidão e eu não quero fazer parte disso. E aí eles vão arrumar alguém que vá e vai impor outras ideias. Ou eu posso ir e tentar, como dizia aquela música do Secos e Molhados, ser a contra mola que resiste. No centro da própria engrenagem inventa a contra-mola que resiste. (DOC-10).

As críticas e problemas que os docentes identificavam na proposta da Capes foram aparecendo aos poucos, ao longo das entrevistas, relacionadas a questões diversas. Nesse início de discussão e interpretação da política, a preocupação que pareceu com mais destaque nas entrevistas era com a substituição do PIBID. E podemos dizer que esta foi a principal característica da releitura do programa operacionalizada pela IES. A leitura que parece ter sido dominante na IES era que o PIRP estava sendo proposto com o objetivo de enfraquecer e substituir o PIBID, portanto, na tradução realizada pela IES não se fazia diferenciação entre os dois programas. Assim, a construção do projeto institucional do PIRP tomou o projeto do PIBID como ponto de partida.

O processo de construção teve como base o projeto do PIBID anterior. Ele foi o ponto de partida para iniciarmos o trabalho de construção do projeto institucional, em 2018. Foram realizados alguns ajustes e inclusão de questões pertinentes ao PRP, que demandavam atendimento às exigências do edital. Foi um trabalho coletivo; os docentes envolvidos nos Programas participaram da elaboração dos projetos Institucionais. (COI-UFF)

Na UFF, a integração entre os dois programas se deu desde a construção dos projetos institucionais da primeira edição do programa, em 2018, o que só foi acontecer na UFRRJ para a segunda edição, em 2020. A fala predominante era de que a UFF tinha uma longa trajetória no PIBID com um projeto de formação alinhado à sua Política de formação docente que já era bem consolidada em sua comunidade acadêmica, e que seriam mantidas as ações que já eram desenvolvidas tanto no PIBID quanto no programa de formação próprio da IES, o Bolsa Licenciaturas.

Costumamos brincar dizendo que “o PRP é o PIBID da segunda metade do curso”, uma vez que, dentre outras coisas, as propostas objetivam a inserção do licenciando no ambiente escolar. Claro que cada Programa tem suas peculiaridades, mas as propostas convergem para a busca por uma melhor formação docente. (COI-UFF)

Pra gente não tem diferença nenhuma. Eu continuei fazendo tudo o que eu já fazia antes exatamente igual. Eu nem sei, eu nem sabia quem era PIBID de quem era

residência. A gente só lembrava porque Fulana, a professora da [Escola]... aí quem estava com a [X]⁵¹... aí eu lembrava, ah tá na [X] é PIBID. (DOC-05)

[A] UFF tem um programa próprio, que do PDI, há mais de quinze anos, porque quando eu entrei na UFF ele já existia, que é de iniciação docência, o Bolsa Licenciaturas. Então ela já tinha tido bolsa licenciaturas, né? Então ela tinha passado... que é a mesma coisa, a mesma coisa que a gente fazia no bolsa licenciaturas... que ainda faz porque ele ainda existe. É o que a gente faz também no PIBID na residência pedagógica. Então ela já tinha vivido isso. Embora fosse nova como bolsista de um programa CAPES de iniciação à docência. (DOC-05)

Mas a gente fez, na medida do possível... tudo do jeito que era no PIBID antigo, entendeu? Inclusive na residência a gente só mudou o que era obrigatório mudar, mas assim, a prática, o que a gente manteve em termos de cotidiano, do dia a dia, foi o que a gente já fazia no PIBID (DOC-10)

Até porque a gente atuou, quer dizer, os professores, um dos... dois professores que eram meus colegas lá da coordenação do Residência atuaram no PBID anteriormente e as dinâmicas de trabalho eram bem parecidas e a ideia era o fortalecimento mesmo e o estímulo e valorização da docência. Então havia por exemplo eventos que eram articulados, residência e PIBID. Articulados por uma divisão que existe lá na Universidade Federal Fluminense que é a divisão de prática discente (DOC-08)

Percebemos então como a Universidade interpretou que havia uma proposta de tratar o PIBID como uma sensibilização para a docência e o PIRP como um aprofundamento, no entanto, ignorou essa diferença entre os dois programas devido a um entendimento que essa separação teria como objetivo final a substituição do PIBID. A separação imposta pelo edital entre estudantes da primeira metade do curso para o PIBID e estudantes da segunda metade do curso para o PIRP foi tratada de forma estritamente burocrática. Alguns subgrupos chegaram a trabalhar com os dois projetos conjuntamente, nas mesmas escolas, independente da origem da bolsa, como um grupo único, organizado pela área de conhecimento.

O pessoal da [disciplina X]⁵² faz a seleção pra [X], pessoal de [Y], você que é de [Y] faz a seleção de [Y], pra um e pra outro e depois assim oficialmente fulano está na residência, Fulano está no PIBID, mas você cuida do [X], eu cuido do [Y], entendeu? Mais ou menos assim. Outro cuida do [Z], sabe? [...] Então, foi mais ou menos assim que a gente ficou. Nesse período da residência eu trabalhei com residência e PIBID. Oficialmente acho que era eu que estava na residência. Oficialmente eu acho que era a [outra professora] que respondia pelo PIBID. Já não lembro. Acho que sim. Mas no final das contas a gente fez a nossa partilha ali. (DOC-10)

⁵¹ Da mesma forma que fizemos com as disciplinas, utilizamos X entre colchetes para desidentificar os nomes das escolas citadas.

⁵² Como fizemos com os cursos, anteriormente, alteramos os nomes das disciplinas mencionadas na entrevista para garantir o anonimato dos entrevistados.

A divisão dos estudantes entre PIBID e PIRP foi criticada pelos docentes por não estar adequada à realidade dos alunos, notadamente licenciandos dos anos finais, seja porque muitos não teriam mais 18 meses pela frente até a conclusão do curso, seja porque pelo perfil de estudantes oriundos de família de baixa renda muitos já estariam tentando uma inserção profissional ou teriam que conjugar estudos com trabalho. Outra crítica à separação tratava da perda de convívio entre estudantes com menos e mais experiência e conhecimento teórico que favorecia o processo formativo.

Penso que a divisão era desnecessária, tendo em vista que, em cada um dos grupos, sabíamos como trabalhar a interação entre licenciandos de níveis diferentes de formação, iniciantes e mais experientes). Mais ainda, o formato um tanto engessado do cronograma do PIRP não se mostrou adequado à realidade dos nossos licenciandos, por motivos diversos. (DOC-04)

O problema da residência pedagógica foi aquela regra inicial de que o estudante teria que ficar dezoito meses era uma coisa horrível porque você pensa, aí o aluno que estava no último período não podia fazer, no penúltimo período também não podia fazer. Ele só podia se inscrever se ele tivesse, no geral, assim, pensando num curso de oito períodos, ele só podia se inscrever se ele tivesse no quinto, no sexto. Depois ele não podia mais. (DOC-05)

Isso acabou levando a uma dificuldade inicial de preenchimento das vagas em algumas áreas, principalmente nas unidades do interior. O programa previa uma imersão de 18 meses e caso o estudante saísse do programa antes desse prazo, teria de devolver a bolsa. Esse item foi alvo de questionamento e de grande tensão pela ameaça de devolução das bolsas nas duas universidades e ao longo da execução do programa. Após pressão das IES a Capes acabou por alterar esta regra permitindo a saída do estudante por motivos específicos como a conclusão do curso. No entanto, alguns docentes relataram relutância dos estudantes a se candidatarem no edital interno da UFF por receio de precisar sair do projeto antes do término e ter de devolver a bolsa.

[E]ntão foi isso que impactou no início na residência pedagógica. Tanto é que a gente tinha muita bolsa da residência pedagógica e o nosso desespero era não ocupar. O PIBID ficou minguado com pouquinhos bolsas e a residência ficou inflada. [...] Detalhe. UFF. Eu não sei qual é a número agora, mas a UFF é sempre uma das quatro maiores universidades do Brasil em número de alunos. É a que tem o maior número de licenciaturas e de alunos inscritos em licenciaturas no estado do Rio de Janeiro. Se a gente em alguns casos teve dificuldade por causa dessas regrinhas do edital você imagina as universidades menores. E aí depois eles modalizaram isso, né? (DOC-05)

Isso era uma questão muito... um pouco complicada. Tanto é que a gente teve, assim, um grande problema em relação ao número de participantes. Bolsistas. Porque muitos deles acabavam não dando conta, porque eram dos anos finais do curso de graduação. E eles não davam conta. [...] E aí, eu penei. Mas assim, era

quase eu puxando aluno no corredor, pedindo para participar do Residência pedagógica, fazendo propaganda, dizendo "Olha, vai ter bolsa", "vai ser bacana", tal. Só que quando eles viam uma contrapartida, que eu acho que é uma diferença muito grande [...] Quatrocentas e quarenta horas. Então, quando os alunos entravam, e viam que eles tinham que cumprir isso. Isso assustava. Muitos deles desistiam por conta disso, dessa obrigatoriedade (DOC-06)

Eu falei pra você, mas é... não foi brincadeira não, eu ficava pedindo, parando aluno no corredor perguntando se ele queria porque a gente ia perder o núcleo se a gente não completasse o número de alunos. Então isso foi a primeira dificuldade que eu tive com o programa. (DOC-06)

A gente preencheu... A UFF criou núcleos. Então o meu núcleo tinha dezesseis alunos... porque tinha que fechar vinte e quatro, né? E aí completou com a sobra da [X]. Oito da [X], acho que foi isso. (DOC-01)

[E] dessa vez eu lembro que pra gente completar bolsista, a gente teve que cortar no dobrado, teve que quase que... "olha, tem isso aqui, cara. "mas eu já tô querendo saber de me formar". "Não, cara, mas faz isso aqui que vai ser bom". "Você ainda tem condições, ainda tem um ano aqui pela frente". (DOC-10)

No entanto, por mais que essa tradução tenha se mostrado dominante nas ações desenvolvidas pelos docentes, cada ator faz uma apropriação particular e percebemos divergências desse entendimento em algumas falas.

Mas enfim, a relação entre o PIBID e a residência é uma relação bastante próxima, mas o que diferencia são os momentos da formação. Porque é uma relação voltada para a apresentação da escola, do exercício de ser professor, do preparo e da aproximação desse universo. Aí o PIBID se encarrega de trabalhar com os alunos dos períodos iniciais para apresentar esse espaço numa visão menos interventiva, onde esses alunos possam acompanhar de uma maneira mais assistencializada. Mais, eu diria, observando, praticando, às vezes, mas com a tutela do professor o tempo inteiro, de uma maneira que ele tenha pouca autonomia nas suas ações. Enquanto que na Residência, que está voltado para os últimos períodos, esse aluno já vai ser permitido a ele, colocar a mão na massa, desenvolvendo mais as atividades de uma forma mais autônoma. Ele está, assim, responsabilizado por algumas turmas para atuar e o professor supervisor da escola básica, estando mais no sentido mesmo de supervisionar, de estar ali agenciando. (DOC-11)

Essa percepção da residência pedagógica como uma continuidade do PIBID, como um grande programa, quase idêntico, embora isso tenha sido o que pautou a adesão da UFF ao programa naquela época, isso pode variar de professor pra professor.? De professor orientador para... então eu me lembro que uma vez a gente estava assistindo que a UFF faz na agenda acadêmica, a apresentação dos projetos... e aí eu lembro que eu assisti uma vez uma sessão, e o professor estava muito preocupado em dizer quais eram as habilidades da BNCC que ele ia seguir. Mas isso, sabe? Como é que a gente impede? Isso é dele. Isso daí em nenhum momento foi imposto pela coordenação institucional, pelo projeto institucional, mas ele é um professor que acredita naquilo e ele resolveu fazer. A gente não tem como impedir. Porque senão seria até uma, uma violência institucional. (DOC-05).

Ao comentar sobre a leitura inicial do edital operada pela IES e a preocupação dos colegas com a substituição do PIBID, a DOC-06 demonstra ter feito um esforço para tentar

convencer outros docentes de uma leitura diferente, tentando recrutá-los para essa possibilidade.

E se questionava também essa forma que ele foi implementado. A forma também que o PIBIB acabou sendo desmerecido. E eu lendo o edital por mais que eu não conhecia o PIBID, eu lembro do edital, eu tentava mostrar pras pessoas também que era um edital com uma proposta diferenciada. Porque pra mim estava bem claro que a residência pedagógica, pelo menos o programa residência pedagógica, ele tinha uma associação muito forte com estágio supervisionado. Então como eu... sempre gostei muito dessa disciplina já fui professora de estágio supervisionado na [X], quando eu li o edital e via qual era a proposta, né? Eu tentava mostrar pros meus colegas que a descaracterização do PIBID, ela não tinha relação com a residência pedagógica e pra mim eram projetos completamente diferentes. Embora sejam de iniciação à docência, pra mim o PIBID ele tem uma possibilidade muito mais ampla e flexível. [...] Então assim, eu via que isso e as atividades que ela [outra professora] desenvolvia eram atividades, assim, bem flexíveis mesmo, era um encontro periódico com os alunos. Agora residência pedagógica não, ele tinha todas aquelas etapas que o aluno tinha que cumprir, aquela carga horária. Da ambientação, e tudo mais. Então, eu tentava mostrar pras pessoas que não era a mesma coisa. (DOC-06).

Outro ponto de resistência perceptível na fase inicial de interpretação era com relação à BNCC e a exigência de que as IES vinculassem seus projetos de formação à base. Esse foi um fator que gerava oposição tanto pela discordância dos docentes com o documento da Base, quanto pela imposição dessa vinculação ferir a autonomia universitária.

Os documentos que regulamentam o Programa buscam promover uma adequação dos cursos às orientações da BNCC que, apesar de ser um documento que define o conjunto de aprendizagens a serem desenvolvidas ao longo das etapas da Educação Básica, não considera as diferentes realidades educacionais, sociais, culturais e econômicas do país. Além disso, há pontos bastante controversos relacionados ao Ensino Religioso e à Educação Sexual. Outra questão importante a ser destacada diz respeito à autonomia universitária. A vinculação das propostas das IES às orientações da BNCC era um dos critérios para participação no Programa. Tal condição fere a autonomia universitária, uma vez que busca uma padronização no processo de formação de professores. Vale lembrar que esta situação está em desacordo com os documentos oficiais que tratam da política nacional de formação de professores. (COI-UFF).

Esse parece ter sido mais um ponto de omissão na tradução da política. Dentre os docentes entrevistados apenas uma, a DOC-06 manifestou ter trabalhado com o conteúdo da BNCC por pressão da escola onde o projeto estava acontecendo. Os outros docentes ou ignoraram a exigência ou fizeram discussão crítica da BNCC como proposto no projeto institucional para atendimento dos requisitos do edital.

Sinceramente, eu não eu não fiquei preocupada na execução desse objetivo [BNCC] em si. A gente trabalhava o ensino de [X] e [Y], claro a gente não deixava de discutir algumas vezes. Até porque as redes municipal e estadual estavam passando

por uma reestruturação curricular com base na BNCC. Então, as demandas das professoras já vinham influenciadas por isso, mas eu não fui rígida em querer trabalhar, olha, agora a gente vai abrir a BNCC e vai ver em que medida a gente pode trabalhar o ensino de [X] e [Y]. (DOC-06).

Eu acho que a gente estava ignorando. Se você quer saber. (DOC-10).

Então, atender princípios do BNCC é algo que a gente não cogitou. Algo que está na BNCC vai poder ser trabalhado a partir da experiência da residência? Certamente que vai. Tem uma competência ou outra, tem coisas ali que são da tradição mesmo escolar do ensino de [X]. Então vai acontecer. Agora, acontece muito mais coisa do que isso. Isso que é importante. É o que ultrapassa esse... determinação. Formação pra todos nós não é isso. Não é treinamento. (DOC-08).

Um dos objetivos do programa de residência proposto no edital de 2018 e que foi retirado do edital de 2020 era “induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica” (Capes, 2018, p.1). Esse ponto não aparece no projeto instrucional da IES, mas percebemos essa proposta influenciou a leitura e os subprojetos desenvolvidos por alguns docentes. Diferente do projeto da UFRRJ, o projeto da UFF não fez aproximação com o estágio. Foi uma das escolhas de omissão. No entanto, a maioria dos docentes, 70%, fez alguma comparação entre o PIRP e o estágio supervisionado, mesmo não havendo pergunta específica sobre isso em nosso roteiro.

É. Na verdade, da residência podia ser a partir do quinto. Então eu acho que dali já tem uma divisão. Porque a residência a partir do quinto por causa do estágio. Só que é muito mais fácil você conseguir alunos no início da universidade do que no final. (DOC-01).

[S]e questionava muito o programa em si. E se questionava também essa forma que ele foi implementado. A forma também que o PIBIB acabou sendo desmerecido. E eu lendo o edital por mais que eu não conhecia o PIBID, eu lembro do edital, eu tentava mostrar pras pessoas também que era um edital com uma proposta diferenciada. Porque pra mim estava bem claro que a residência pedagógica, pelo menos o programa residência pedagógica, ele tinha uma associação muito forte com estágio supervisionado. Então como eu... sempre gostei muito dessa disciplina já fui professora de estágio supervisionado na [X], quando eu li o edital e via qual era a proposta, né? (DOC-06).

Quatrocentas e quarenta horas. Então, quando os alunos entravam, e viam que eles tinham que cumprir isso. Isso assustava. Muitos deles desistiam por conta disso, dessa obrigatoriedade. (DOC-06).

No entanto, apesar de expressarem uma semelhança entre o estágio e a residência ao falar do programa, apenas 3 docentes desenvolveram ações semelhantes à proposta de estágio. Os outros reproduziram o modelo de ações por projetos característico do PIBID. Estes últimos apontaram a concessão de bolsa e o maior tempo de atuação como a grande diferença do

Residência. Esses dois elementos que teriam possibilitado o desenvolvimento de projetos como os do PIBID dentro de um estágio. Portando, a residência seria um estágio melhorado.

Com o dia a dia, com a rotina da sala de aula. Então, o PIRP proporcionou isso pra eles. Então, eles perceberam que é importante. Assim, eles perceberam a importância do estágio, porque até então, eles falavam assim "pô mas estágio? essa carga horária toda pra quê?" Então quando o PIRP te exige, às vezes te obriga, a você ter um tempo maior na escola, você "olha, você agora tá recebendo uma bolsa e você vai ter que permanecer um tempo maior na escola". No início, desculpe a palavra, é uma certa porrada que ele vai ter. "Olha você vai ter que ter essa carga horária", mas depois ele percebe a importância disso. (DOC-02).

A gente tentou primeiro fazer o seguinte, fazer com que os alunos se ambientassem mesmo. Eram alunos que já tinham feito estágio supervisionado, mas por conta do estágio supervisionado não tinham se ambientado, vivenciado, a prática escolar integralmente, porque a gente tem seis modalidades de estágios que são desenvolvidas em seis semestres e muitos ... esses estágios são pouco tempo pra eles realmente entenderem a escola a escola. (DOC-06).

Pra mim eu considero assim, é o estágio ideal. Se a gente tem, se a gente tem hoje trezentos e vinte alunos fazendo estágio em [X], no campus de Niterói, então a gente teve assim durante dois anos ali, vamos dizer, além das bolsas de residências, bolsas de PIBID, praticamente cem bolsas, um terço dos alunos estavam fazendo estágio com bolsa. Pra mim o horizonte seria bolsa para todos. Todos. Fazer estágio com um com esse incentivo. Que não é um estágio que rende. É um... eu tenho colega que fala assim, "esse valor dessa bolsa é uma pochete". É lanche, é deslocamento, materiais básicos, não é uma grana forte, não é algo que vai trazer uma... condições de sobrevivência, condições de estudar mesmo, condições ter uma boa formação. Então pra mim o horizonte, algo que a gente sempre conversa com os alunos, é defender o programa, os programas e pressionar sempre pela ampliação das bolsas. (DOC-08).

Ele está, assim, responsabilizado por algumas turmas para atuar e o professor supervisor da escola básica, estando mais no sentido mesmo de supervisionar, de estar ali agenciando. Isso no sentido de permitir a esses licenciandos que estão em estágios finais da sua formação, em concomitância com as práticas de ensino, vivenciar uma prática educativa de forma bem diferenciada de um estágio de observação. E aí, então, ele vai poder vivenciar a docência dois anos antes dele realmente terminar o curso dele. Isso vai implicar numa experiência profissional, que é uma categoria conceitual que você vai se deparar com ela para sua análise porque as gerações anteriores a essa política saíam do curso de licenciatura sem essa experiência. (DOC-11).

Ao falar sobre as atividades desenvolvidas em seu subprojeto, a DOC-01 comentou sobre como os estudantes tentavam marcar a diferença entre a residência e o estágio pela busca de uma identidade de residente.

Porque eu queria que eles focassem em algum ponto que chamasse a atenção deles na residência. Então, após quase um ano eles foram mostrando... foram fazendo apresentações, discutindo a questão educacional do estágio. Uma das coisas que mais me chamou atenção é que eles buscavam a identidade sobre a diferença entre residente e estagiário. Eles estavam muito em busca disso, né? (DOC-01).

A preocupação com a possibilidade de o residente vir a substituir o professor em sala de aula apareceu pouco entre os entrevistados, assim como a preocupação com a devolução de bolsas. Essas questões pareciam estar claras para os docentes em termos de intencionalidades do programa, era objeto de crítica, mas não pareceu ser uma grande preocupação entre o grupo de docentes. Acreditamos que a maior institucionalização da política de formação da IES deu mais segurança aos docentes para atuarem de forma autônoma sobre as questões que criticavam.

Em relação ao que eu esperava do programa, eu tinha como eu falei muito receio dos estudantes nossos substituírem os professores. Era o meu medo, era o meu receio, era o medo. (DOC-01).

Porque eu achava, primeira vez que eu ouvi falar em residência... eu falei: os caras querem fazer que nem medicina. Vai ser uma ser uma maluquice. Se ninguém faz licenciatura, agora que não vão fazer. Não vão querer fazer mesmo, porque ainda vão ter que fazer, depois de terminar a licenciatura, um período de sei lá o que. Vão querer mão de obra barata, botar os caras pra dar aula, mesmo não tendo...Mas aí não era nada disso. E então, assim, a expectativa realmente não era boa, primeiro que eu gostava muito do PIBID e segundo porque, enfim, teve essa primeira visão equivocada. Reconheço. Do que viria ser a residência. Mas como no final a gente trabalhou do mesmo jeitinho que a gente trabalhava no PIBID, eu acho que superou as expectativas. (DOC-10).

A definição de etapas da residência era irreal, organizada em um etapismo pouco produtivo e, sobretudo, fechada inicialmente em um bloco de 18 meses, sob pena de devolução de todo o dinheiro recebido pelos bolsistas de iniciação à docência. Esse formato não é condizente com a vulnerabilidade estrutural de nossos estudantes de licenciaturas, que não podem se manter na faculdade com o baixíssimo valor da bolsa. Ao longo do período, alguns conseguiram postos de trabalho que não podiam recusar, em virtude das exigências da própria sobrevivência, e passaram a equilibrar as tarefas da Residência, quando poderiam dar a vaga de bolsistas para outros/as colegas mais disponíveis. Essa situação tem inegável impacto sobre o trabalho da Residência nas turmas de educação básica. Para mim, foi um erro do Programa, depois parcialmente sanado com a liberação da contagem das horas de trabalho, desvinculando-se dos meses. Mesmo assim, como planejamento global, para além da solução de casos individuais, penso que não deveria haver essas amarras. Como os projetos nas escolas são bem construídos com os/as preceptores/as, um certo grau de rotatividade entre bolsistas de ID não traria prejuízos ao trabalho. (DOC-04).

A partir das falas dos docentes entrevistados, o desenrolar dos processos de interpretação e tradução do PIRP nos pareceu ter acontecido de forma mais acelerada e mais coesa na UFF do que na UFRRJ. A referência à política da UFF e/ou a releitura operada de que a IES trabalharia com PIBID e PIRP de forma unificada, mantendo as ações como já vinham sendo desenvolvidas, inclusive no programa próprio da IES, apareceu com frequência e solidez nas entrevistas. A menor preocupação dos docentes com fatores de crítica como controle de horas, horas excessivas ou devolução de bolsas, também, foi um elemento que nos

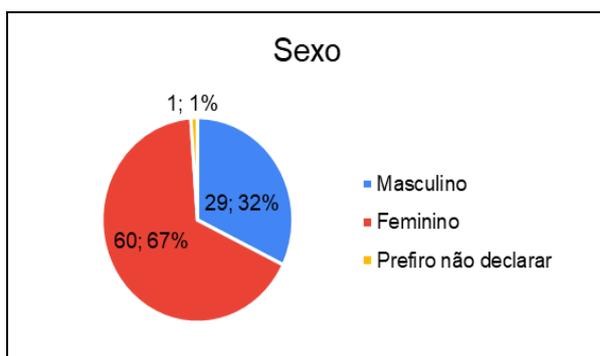
levou a concluir que a política institucional de formação de professores das IES está mais consolidada entre a comunidade acadêmica na UFF que na UFRRJ.

4.3 Contribuições para a Formação Inicial de Professores

A fim de avaliar a materialização do Programa Institucional de Residência Pedagógica (PIRP) e sua influência na formação dos residentes, a partir de suas experiências práticas, foram aplicados de forma *online* questionários fechados com os estudantes que participaram do programa na edição de 2018. Os questionários foram enviados para os contatos informados pelos Docentes Orientadores que participaram da pesquisa. Conseguimos contato (endereço de e-mail) de 279 estudantes das duas Instituições de Ensino (IES) que estamos estudando nesta pesquisa. Ao todo 90 estudantes responderam ao questionário, que representam cerca de 32% do universo considerado para a pesquisa. Desses, 58 eram da Universidade Federal Fluminense (UFF) e 32 da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Chegamos a analisar separadamente as respostas dos dois grupos, mas não encontramos diferença significativa entre eles e optamos por trabalhar com os dados de forma global sem fazer distinção entre as universidades. Os dados apresentados a seguir são, então, referentes ao conjunto total de estudantes respondentes.

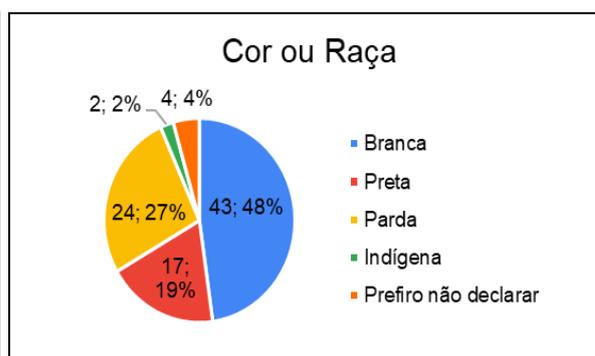
Os alunos bolsistas respondentes são 67% do sexo feminino e 32% do sexo masculino, reproduzindo no programa uma característica associada a profissão docente que é predominantemente feminina. Cerca de 1% dos respondentes preferiram não declarar seu sexo. A maioria dos respondentes se declara branco, 48%, 27% se declaram pardos e 19% se declaram pretos. Aproximadamente 2% são indígenas e 4% preferiram não declarar. Mesmo somando os percentuais de declarantes pardos e pretos (45%) o número de brancos ainda é maior entre o grupo respondente, numa relação inversa ao quadro populacional da população brasileira em que o número de pretos e pardos somados, 56,2%, é maior que o número de brancos, 42,7% (IBGE; PNAD 2012-2019), mas condizente com o perfil de ingressantes em nível superior que é predominantemente branco, segundo o relatório censo da educação superior de 2019 (INEP, 2021). Os Quadros 14 e 14, abaixo, trazem gráficos que demonstram esses dados sobre o perfil dos licenciandos.

Quadro 13 - Sexo dos bolsistas



Fonte: Elaboração própria, 2022

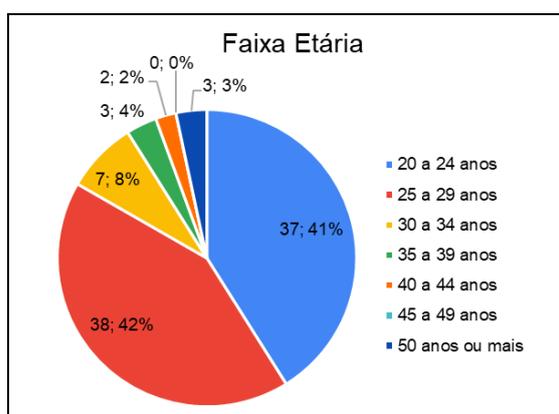
Quadro 14 - Cor ou raça dos bolsistas



Fonte: Elaboração própria, 2022

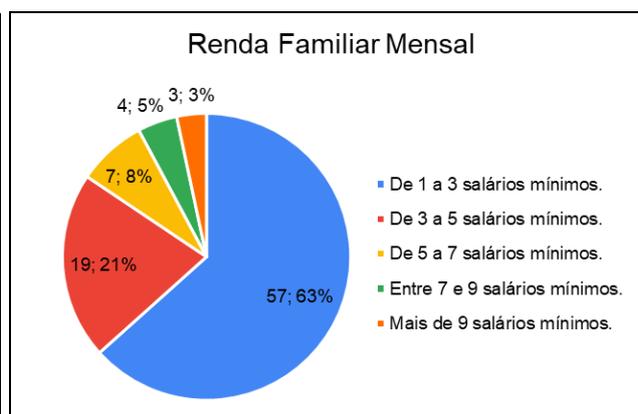
Trata-se de um grupo jovem, 83% estão na faixa etária de 20 a 29 anos. Aproximadamente a metade desses entre 20 e 24 anos e a outra metade entre 25 e 29 anos. Cerca de 11% de 30 a 39 e apenas 6% estão com 40 ou mais anos de idade, como ilustra o Quadro 15, a seguir.

Quadro 15 – Faixa etária dos bolsistas



Fonte: Elaboração própria, 2022

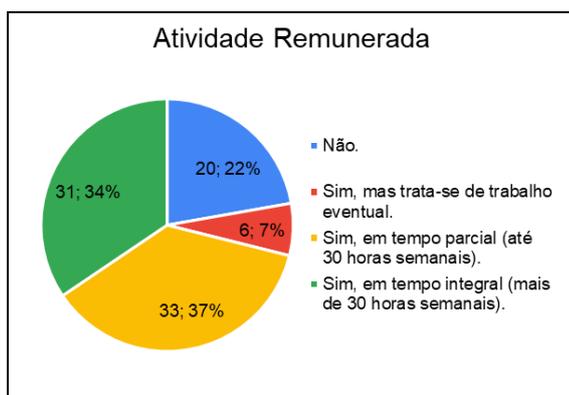
Quadro 16 - Renda familiar dos bolsistas



Fonte: Elaboração própria, 2022

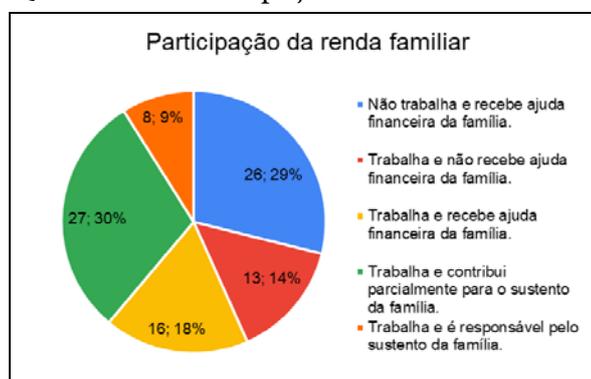
No Quadro 16, acima, podemos constatar que a maioria dos estudantes possui renda familiar de 1 a 3 salários-mínimos e apesar de ser um grupo bem jovem apenas 29% deles não trabalha e recebe ajuda financeira da família. Os outros 71% trabalham (em tempo integral ou parcial) e contribuem com a renda da família, conforme demonstram os Quadros 17 e 18, a seguir.

Quadro 17 – Atividade remunerada dos bolsistas



Fonte: Elaboração própria, 2022

Quadro 18 - Participação na renda familiar



Fonte: Elaboração própria, 2022

Esses dados reforçam a importância da bolsa para manutenção do estudante em programas de formação. Com um grupo de estudantes com renda efetivamente baixa, a não adesão da universidade ao programa se torna uma escolha difícil. Abrir mão desse complemento é praticamente impossível para a Universidade e acaba se tornando uma brecha para a implantação de políticas de caráter neoliberal mesmo que haja resistência da IES ao projeto

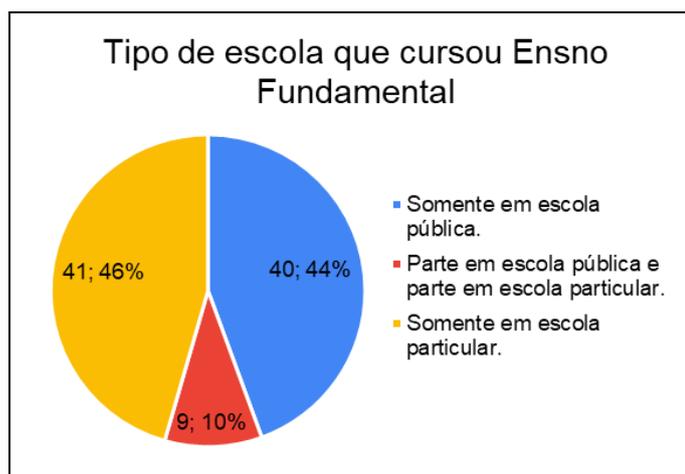
A necessidade das bolsas para garantia de permanência dos estudantes na universidade também apareceu nos comentários de alguns residentes em questões abertas do questionário:

Tinha dias que a volta pra casa era bem difícil. 400 reais não é suficiente para se deslocar, comer e se você for de outro Estado, pagar algumas contas pra se manter na Universidade. (Fala de um residente).

Acredito que a bolsa deveria ter reajuste de valor. Os alunos que atuam na residência, muitas vezes, precisam pagar passagem para ir as escolas, ir para a faculdade, para se alimentar etc. Então acredito que se houvesse um reajuste isso poderia ser uma possibilidade de deixar os residentes mais engajados, pois estariam menos preocupados com seus problemas financeiros pessoais. (Fala de um residente).

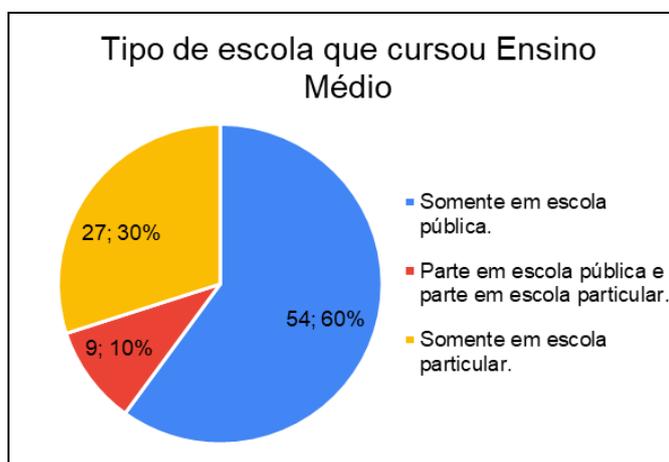
Com relação à escolaridade, 41% dos estudantes respondentes cursaram o ensino fundamental em escola particular e 40% em escola pública, como podemos verificar no Quadro 19. Já quando olhamos para o Ensino Médio, no Quadro 20, esse percentual fica menos equilibrado, pois temos 54% dos estudantes oriundos de escola pública e 27% de escola particular.

Quadro 19 – Tipo de Escola – Ensino Fundamental



Fonte: Elaboração própria, 2022

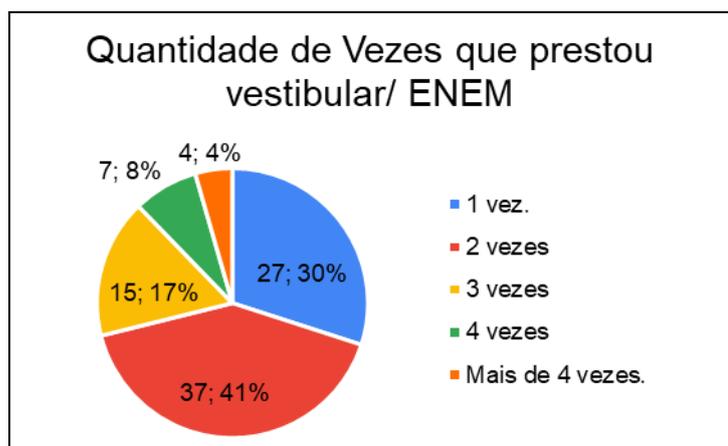
Quadro 20 – Tipo de Escola – Ensino Médio



Fonte: Elaboração própria, 2022

No Quadro 21, a seguir, vemos que a maioria (70%) dos residentes declarou haver realizado seleções para o ensino superior – Vestibular, ENEM ou SISU – mais de uma vez.

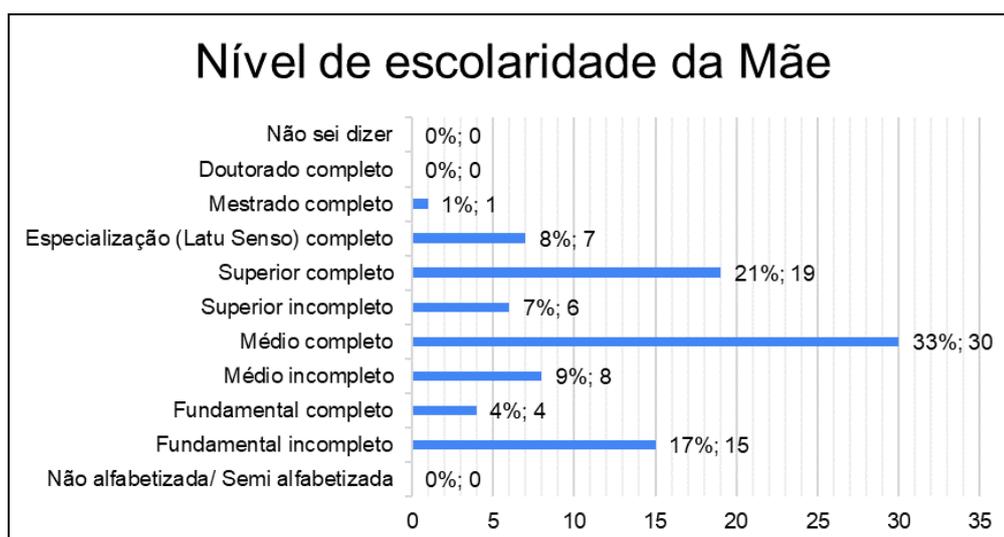
Quadro 21 – Quantidade de vezes em que prestou Vestibular/SISU/ENEM



Fonte: Elaboração própria, 2022

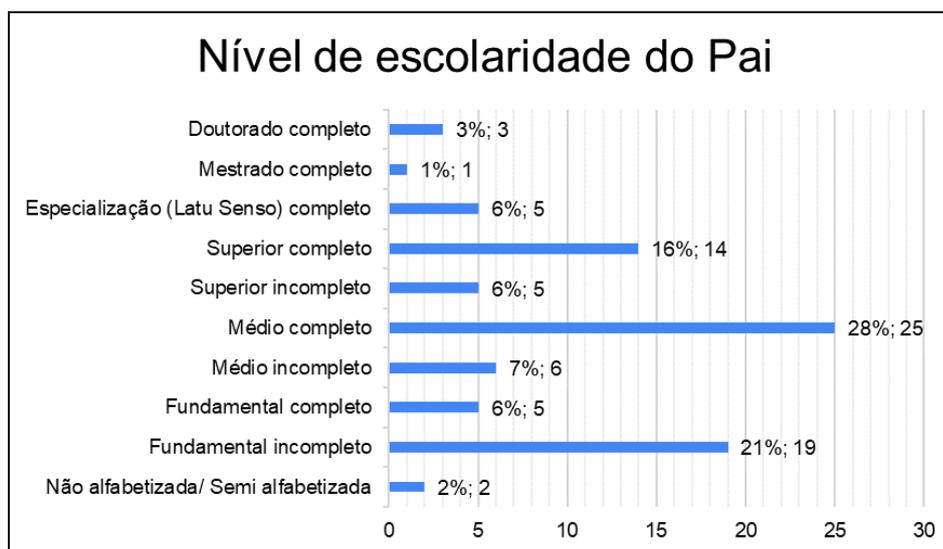
Analisando os dados, vimos que a maioria dos estudantes vem de famílias que não chegaram a cursar uma faculdade, sendo, assim, a primeira geração a cursar o nível superior, provavelmente, fruto das políticas de democratização do acesso, implementadas pelo Governo federal, nas gestões de Lula e Dilma. Apenas 26% dos pais e 30% das mães dos estudantes possuem nível superior, 34% dos pais e 40% das mães concluíram o ensino médio, enquanto 23% dos pais e 17% das mães sequer concluíram o ensino fundamental, como podemos ver nos quadros 22 e 23, a seguir, que indicam que as mães possuem maior escolaridade que os pais.

Quadro 22 – Nível de escolaridade da mãe



Fonte: Elaboração própria, 2022.

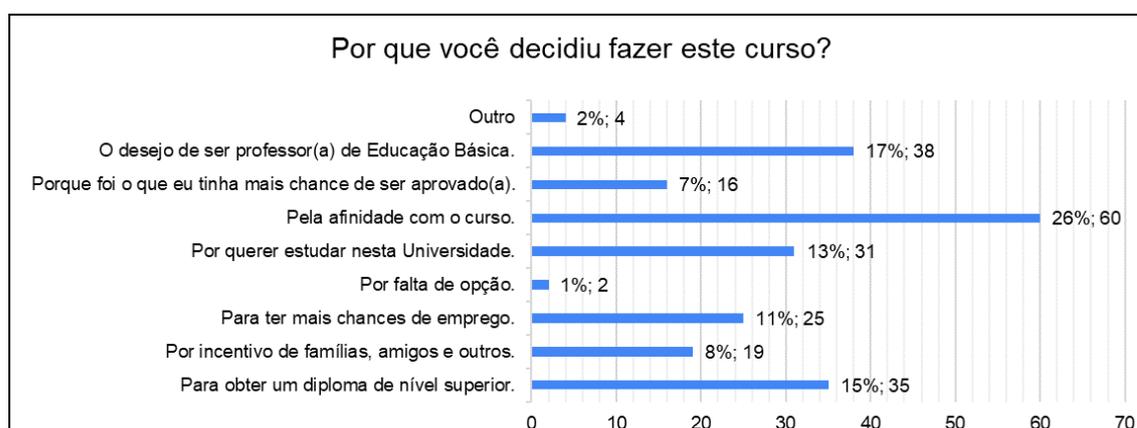
Quadro 23 – Nível de escolaridade do pai



Fonte: Elaboração própria, 2022

Com relação à escolha profissional, 60% dos respondentes tinham a licenciatura como primeira opção e cerca de 63% não pretende concluir o bacharelado, mostrando que temos uma maioria de estudantes que está optando pela carreira de professor. Isso se reforça quando olhamos os motivos que levaram a escola do curso e o item com maior percentual de respostas é “por afinidade com o curso” (26%), indicado por 60 dos respondentes, que corresponde a 67% destes, seguido pelo “desejo de ser professor da educação básica, com 17% das respostas e 38 (42%) dos respondentes. Outros dois motivos que se destacam é a buscar por um diploma de nível superior (15% das respostas e 39% dos respondentes), a escolha específica pela universidade (13% das respostas e 34% dos respondentes) e as maiores chances de conseguir um emprego como professor (11% das respostas e 28% dos respondentes), como o Quadro 24, a seguir, ilustra.

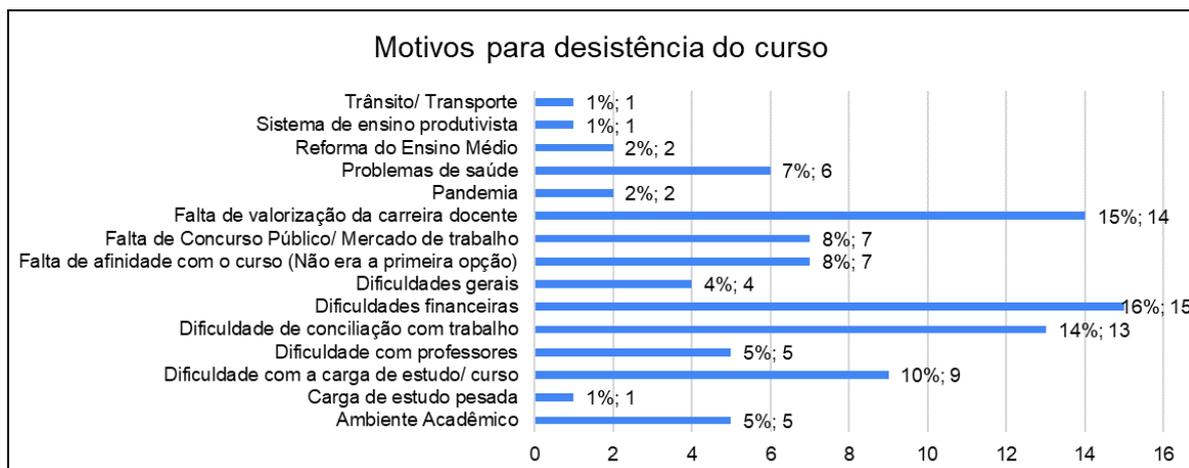
Quadro 24 – Motivos para a opção pelo curso



Fonte: Elaboração própria, 2022

Apesar das respostas indicarem que temos um grupo com desejo de seguir na carreira docente, 66,7% declaram que pensaram em desistir do curso durante a graduação. E quando olhamos os motivos indicados para isso, a falta de valorização da carreira docente aparece como um dos principais fatores, junto com dificuldades financeiras e a dificuldade de conciliar estudos e trabalho, conforme gráfico apresentado no Quadro 25, a seguir.

Quadro 25 – Motivos para desistência do curso



Fonte: Elaboração própria, 2022

Dentre os que pensaram em desistir do curso, 50% indicaram que a participação no PIRP os ajudou a mudar de opinião, por dois grandes motivos: a experiência prática confirmou seu interesse pela docência e a participação no programa permitiu a permanência na Universidade. O Quadro 26, a seguir, traz tabela com os motivos apontados pelos 45 estudantes (71% dos que pensaram em desistir) que afirmaram que o PIRP os ajudou a mudar opinião quando surgiu a possibilidade de desistência do curso.

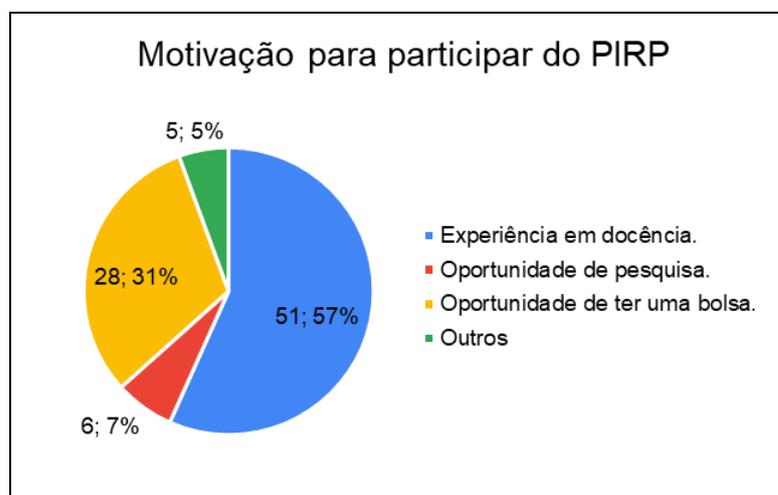
Quadro 26 – Motivos para a mudança de opinião sobre a desistência do curso

Motivos apontados pelos 45 estudantes que responderam que o PIRP ajudou a mudar opinião:	Respostas	%
Bolsa permitiu permanência	13	27%
Decisão de permanecer anterior ao PIRP	1	2%
Experiência prática confirmou interesse pela docência	27	56%
Outro	7	15%
Total de respostas	48	

Fonte: Elaboração própria, 2022

A possibilidade de ter uma experiência mais prática de docência também foi o maior fator motivador que levou os estudantes a procurarem o programa (57%), seguido da oportunidade de ter uma bolsa (31%), como podemos verificar no Quadro 27, a seguir.

Quadro 27 – Motivação para participar do PIRP



Fonte: Elaboração própria, 2022

Esses dados confirmam o perfil traçado pelos docentes orientadores como justificativa da necessidade de bolsas de estudo para permanência dos estudantes no curso de licenciatura e adesão das IES ao programa. Temos um grupo de estudantes de baixa renda, oriundos de famílias de classe trabalhadora com poucas trajetórias de acesso ao nível superior e, conseqüentemente, com baixo capital cultural para manutenção desses estudantes na universidade.

De acordo com Bourdieu (1998), existe uma correlação estreita entre algumas variáveis pertinentes ao perfil da família e o sucesso escolar de seus filhos. Além da formação cultural, do local de residência da família (centro ou periferia), o autor chama atenção para algumas variáveis relacionadas com o sucesso educacional dos estudantes como o ramo do estudo secundário (profissionalizante ou propedêutico), o tipo de estabelecimento de ensino (público ou privado) do estudante, bem como para a composição demográfica da família e o sentido da trajetória social (ascendente ou descendente) do chefe do grupo familiar (BOURDIEU, 1998, p. 42-45). Essas variáveis não são fatores determinantes isoladamente, mas indicam diferenças de acesso a bens culturais que são responsáveis pela variação no comportamento e no rendimento escolar.

Para o autor "na realidade, cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo *ethos*, sistema de valores implícitos e

profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes em face do capital cultural e da instituição escolar" (BOURDIEU, 1998, p. 41-42). Ou seja, a posse de um certo capital cultural e de um *ethos* familiar predisposto a valorizar e incentivar o conhecimento escolar seriam importantes elementos para se alcançar um sucesso acadêmico. Neste sentido, crianças mais pobres e com menor acesso a bens culturais teriam menores chances de obter um bom desempenho escolar.

Entretanto, para além do capital cultural, o capital social também contribui para a compreensão sobre as desigualdades socioeducacionais e sua materialização - a desigualdade de desempenho escolar de estudantes provenientes de diferentes classes sociais. Bourdieu (1998b) define capital social como um

[...] conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento ou, em outros termos, à vinculação a um grupo, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros ou por eles mesmos), mas também são unidos por ligações permanentes e úteis. (BOURDIEU, 1998b, p. 67).

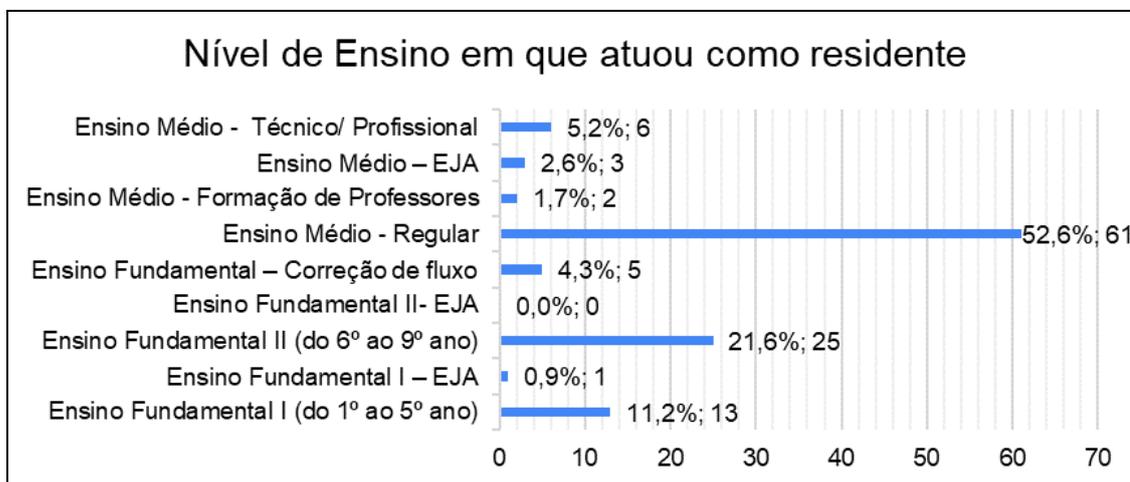
Neste sentido, para Bourdieu (1998), capital social é um novo recurso social (capital) que se torna fonte de distinção e poder em sociedades em que a posse do capital cultural, é privilégio de poucos. Ou seja, o capital cultural trata-se de um conjunto de estratégias, valores e disposições promovidos principalmente pela família, pela escola e pelos demais agentes da educação que leva os indivíduos a uma predisposição e uma atitude dócil e de reconhecimento frente as práticas educativas. Isso não quer dizer que as classes populares sejam completamente destituídas de capital cultural. Elas possuem recursos que as habilitam a participar das lutas simbólicas. No entanto, a distribuição desigual do acesso a bens culturais estimula o conflito e a disputa pelos espaços de formação legitimamente aceitos e reconhecidos socialmente. Nestes espaços, as classes com menor capital cultural estão em posições menos privilegiadas, demandando maior esforço para sua permanência neles.

Como o grupo de residentes respondentes parece vir de famílias menos abastadas e, portanto, com menor capital cultural, reforça-se a necessidade da bolsa para permanência desses estudantes na universidade, uma vez que eles contariam com menor apoio das famílias para sua manutenção no ensino superior.

Com relação a participação dos estudantes no programa, a maioria atuou no ensino médio (67,7%) e permaneceu no programa por mais de um ano, concluindo a imersão proposta pela Capes ou bem próximo de concluir. Como podemos verificar no Quadro 28, a

seguir, poucos respondentes atuaram no Ensino Fundamental I, no EJA ou na Formação de Professores de Ensino Médio.

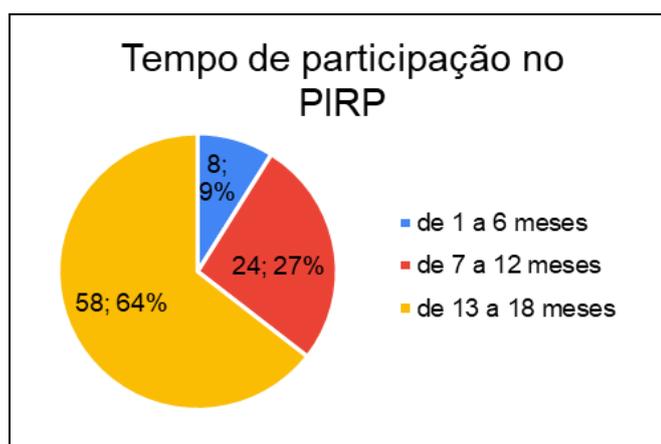
Quadro 28 – Nível de ensino em que atuou como residente



Fonte: Elaboração própria, 2022

Quanto ao tempo de participação no Programa, vemos, no Quadro 29, abaixo, que a maioria ficou mais de um no PIRP, sendo mínimo, os estudantes que atuaram como residentes por menos de 6 meses. Tal dado permite intuir que a permanência por uma tempo maior amplia as possibilidades de formação, e que muito provavelmente , a bolsa, assegurou essa aderência.

Quadro 29 – Tempo de participação no PIRP

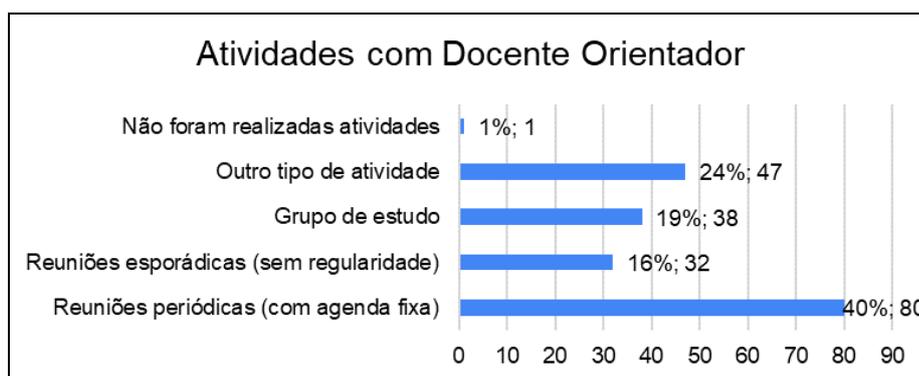


Fonte: Elaboração própria

O processo de formação dos residentes era dividido entre dois formadores distintos: o professor orientador (docente da universidade) e o preceptor (professor da escola básica). A formação junto ao docente orientador foi em sua maioria caracterizada por realização de

reuniões periódicas para reflexão sobre a experiência. Essa convivência com o docente orientador incentivou a maioria dos estudantes à pesquisa sobre o ensino e ao desenvolvimento de saberes pedagógicos. No Quadro 30, a seguir, os residentes apontam as atividades que realizaram com o docente orientador durante o período de Residência.

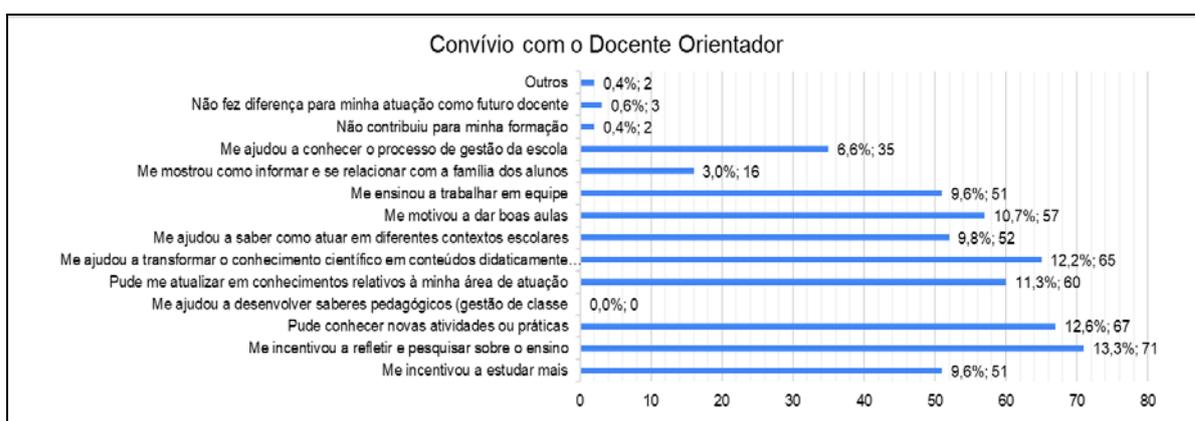
Quadro 30 – Atividades realizadas com o docente orientador



Fonte: Elaboração própria, 2022

No Quadro 31, a seguir, os residentes avaliaram o convívio com o docente orientador, e o que apreenderam nessa relação formativa, e as contribuições para a sua formação como professores.

Quadro 31 – Avaliação do convívio com o docente orientador



Fonte: Elaboração própria, 2022

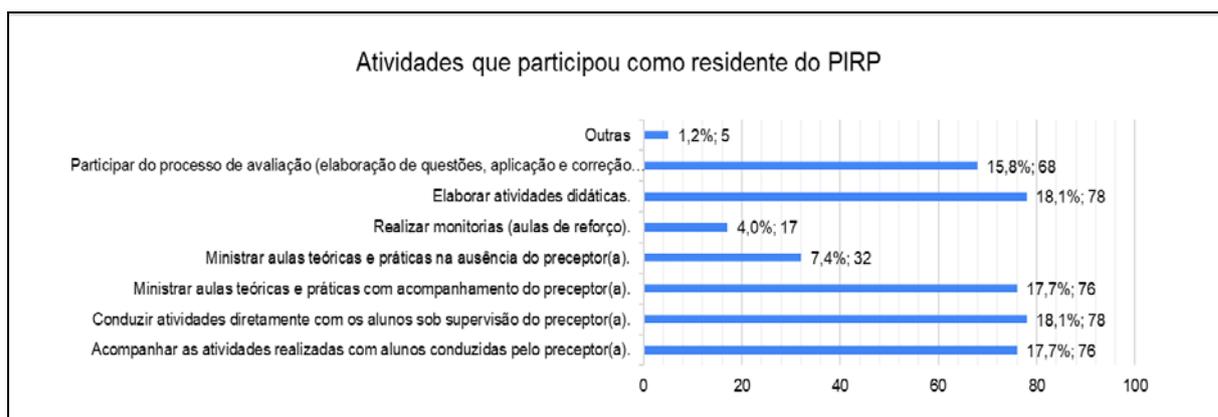
Dentre as respostas indicadas pelos residentes, chamamos atenção, também, para o percentual de respostas ao item “me ajudou a transformar o conhecimento científico em conteúdos didaticamente acessíveis”, indicando que a participação no programa foi efetiva no exercício de transposição didática (CHEVALLARD, 2013).

Segundo Chevallard (2013), a relação didática une três objetos: o professor, o ensino e o conhecimento ensinado. Podemos entender a Transposição Didática como um processo pelo qual um conhecimento que foi designado como saber a ser ensinado sofre um conjunto de transformações adaptativas que vão torná-lo apto a ser aprendido.

A transição do conhecimento considerado como uma ferramenta a ser posto em prática, para o conhecimento como algo a ser ensinado e aprendido, é precisamente o que eu tenho chamado de transposição didática do conhecimento. (CHEVALLARD, 2013, p.9).

A formação junto ao preceptor possibilitou o exercício da regência pelos residentes e não se concretizou como substituição do docente em sala de aula como era um dos receios quanto ao programa. A maioria das respostas indica que os residentes acompanharam atividades conduzidas pelos preceptores em sala de aula, conduziram outras atividades sob supervisão e ministraram aulas teóricas também sob supervisão. Além da realização de atividades diretas com os alunos da escola básica, os residentes ainda participaram dos processos de elaboração de recursos didáticos e avaliação. Todas as essas atividades foram realizadas sob supervisão ou em parceria com o preceptor. Como podemos verificar no Quadro 32, apenas cerca de 7,5% dos respondentes indicaram que realizaram atividades de regência sem supervisão do preceptor.

Quadro 32 – Atividades que participou como residente no PIRP

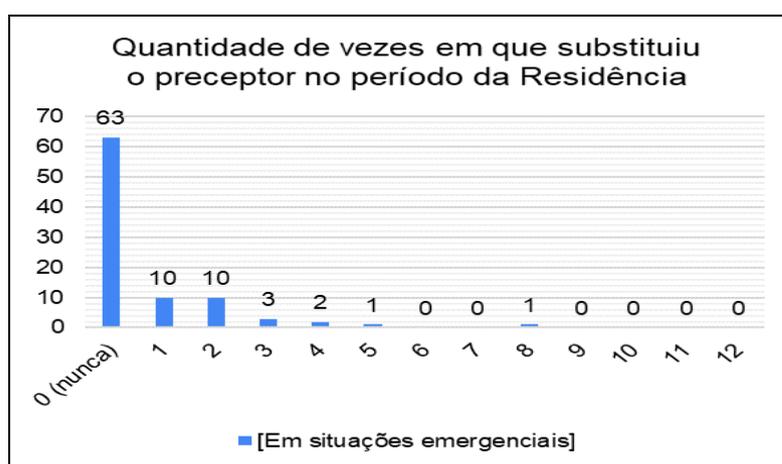


Fonte: Elaboração própria, 2022

Ao olhar, nos Quadros 33 e 34, a seguir, a frequência com que os residentes substituíram o professor preceptor no período da residência, percebemos que não há grande diferença entre a quantidade de vezes que essa substituição aconteceu de forma planejada ou

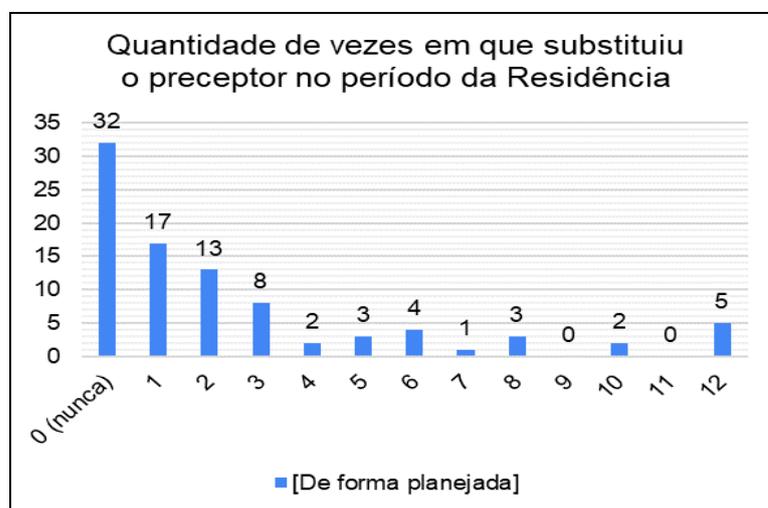
emergencialmente. Sendo possível inferir que a colocação de residentes em condição de trabalho, substituindo o professor regente, foi exceção no programa.

Quadro 33 – Quantidade de vezes que o residente substituiu o preceptor no período da Residência em situações emergenciais



Fonte: Elaboração própria, 2022

Quadro 34 – Quantidade de vezes que o residente substituiu o preceptor no período da Residência de forma planejada



Fonte: Elaboração própria, 2022.

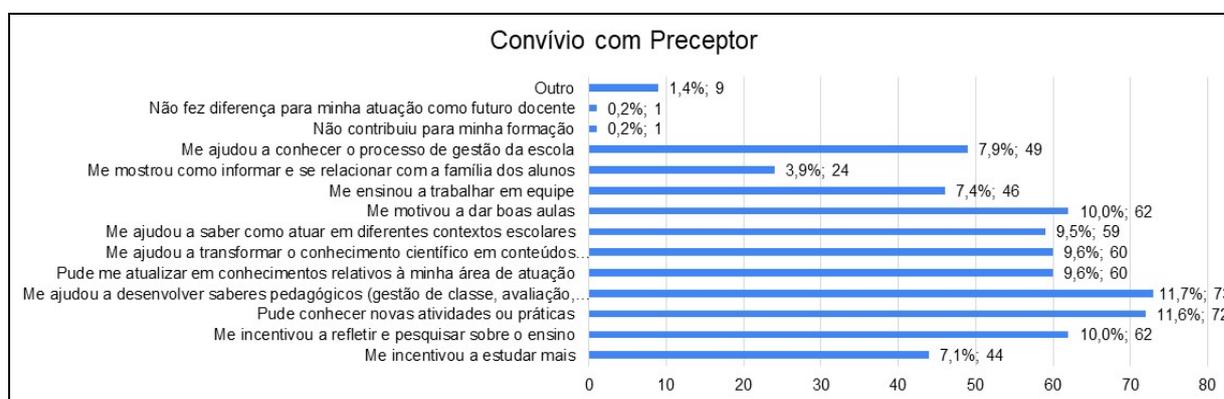
Ainda sobre o convívio com o preceptor, os respondentes apontaram que essa formação contribuiu para sua atualização em conhecimentos da área de ensino, para a realização da transposição didática, para o desenvolvimento da habilidade de atuar em diferentes contextos escolares dentre outras. No entanto as duas contribuições que aparecem com maior número de respostas são “ajudou a desenvolver saberes pedagógicos” e a conhecer novas atividades ou práticas. Essas respostas indicam que o PIRP como programa de

formação permite a aproximação dos estudantes dos saberes próprios da escola, aqueles saberes que são produzidos na vivência do cotidiano escolar, a partir da prática, que Tardif (2014) denomina de saberes experienciais.

No exercício de sua prática, o professor se depara com diversas situações que exigem a mobilização de diferentes saberes, que são construídos e reconstruídos durante o processo de ensino/aprendizagem. Segundo Tardif (2014) os saberes docentes são um conjunto de saberes provenientes de fontes variadas que o autor apresenta em quatro categorias: saberes profissionais (adquiridos nos cursos de formação), disciplinares (oriundos dos saberes das disciplinas), curriculares (oriundos dos currículos) e experienciais (adquiridos na prática docente).

Os saberes experienciais são os saberes que surgem da própria ação pedagógica dos professores. Esses saberes são formados por meio de vivência de situações específicas do cotidiano escolar e situações estabelecidas com colegas de profissão e alunos. São saberes plurais que “brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habitantes, de saber-fazer e de saber-se ser” (TARDIF, 2014, p.40).

Quadro 35 – Avaliação do convívio com o preceptor

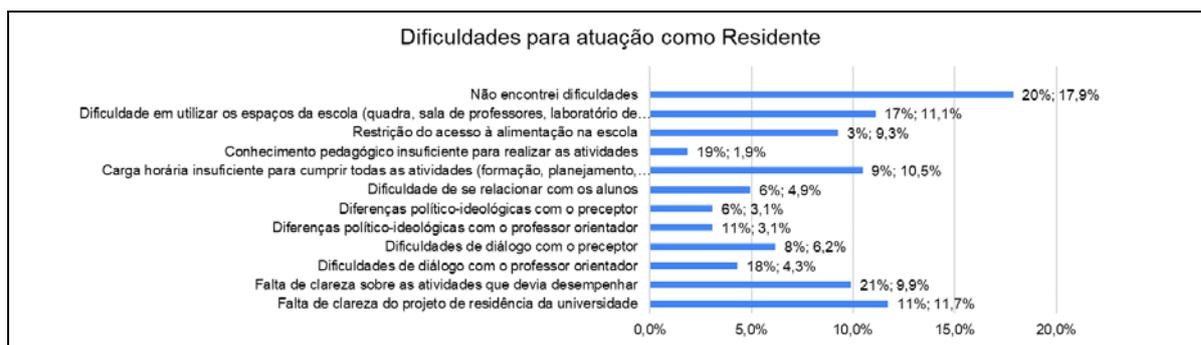


Fonte: Elaboração própria, 2022

Apesar da maioria dos respondentes terem indicado que não encontraram dificuldades para atuação no programa como residentes (32%), nos chama atenção os percentuais de alguns fatores que consideramos expressivos. 21% dos respondentes indicaram ter dificuldade para atuação devido à falta de clareza sobre o projeto de Residência na universidade e 18% pela falta de clareza das atividades que deveriam desempenhar, mostrando que a desorganização que percebemos nos editais e nas alterações documentais do programa são sentidas pelos atores que estão na ponta, como exemplificado no Quadro 36 e na fala a seguir.

Uma questão que notei que precisa de melhorias é um maior apoio ao aluno ao lidar com as questões burocráticas da CAPES (relatórios, planilhas, quadro de horários), nossa orientadora e preceptora também ficavam aflitas ao não saber como nos instruir na parte de "prestação de contas" de nosso trabalho no projeto visto que a docência possui diversos tipo de atuação na escola e as divisões e categorias dos relatórios não davam conta dessa diversidade. (Fala de um residente).

Quadro 36 – Dificuldades para atuação como residente



Fonte: Elaboração própria, 2022

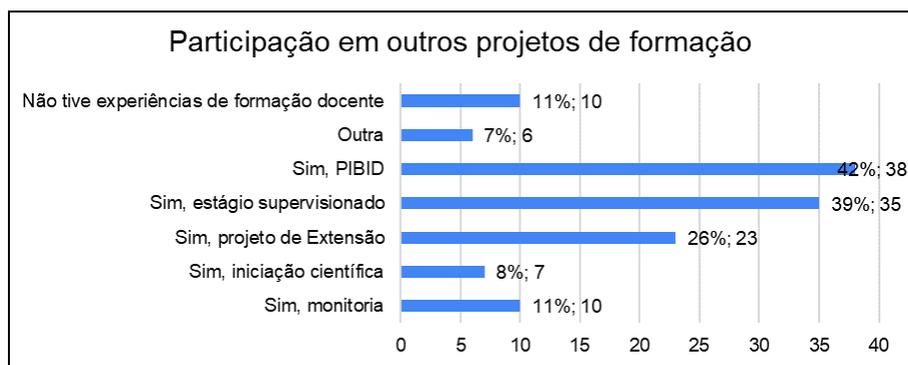
Ainda analisando o Quadro 36, acima, sobre as dificuldades para atuação dos residentes, destacamos que cerca de 20% dos respondentes indicaram ter tido dificuldade em utilizar os espaços das escolas e 19% apontaram que a carga horária do programa era insuficiente para realização de todas as atividades. Apesar do programa ter uma carga horária extensa, a imersão na escola evidencia a multiplicidade de tarefas que envolve a carreira docente e a sobrecarga de trabalho dos professores. Mesmo em falas positivas sobre o programa se evidencia a necessidade de mais tempo para execução das atividades e a inclusão de programas de formação inicial durante toda a graduação para todos os estudantes.

Esse projeto é maravilhoso e todos os alunos deveria ter acesso a ele. PIRP deveria estar na grade do curso, após todas as disciplinas cursadas ter um período reservado para a residência pedagógica. O tempo de projeto deveria ser estendido. Amei ter participado do projeto e desejo que outras pessoas tenham a mesma oportunidade que eu tive. (Fala de um residente).

Como só podiam participar do PIRP estudantes a partir do quinto período de graduação, a maioria dos residentes já tinha participado de outros projetos e/ou experiências de formação, conforme o gráfico a seguir, apresentado no Quadro 37. Apenas 11% dos estudantes estavam passando pela primeira experiência de formação teórico-prática, enquanto a grande maioria, 42%, já havia participado do Programa Institucional de Iniciação a Docência (PIBID), e 39% do estágio supervisionado. Merece destaque a experiência em outras atividades da Universidade, como projetos de extensão (26%); iniciação científica (8%)

e monitoria (11%), demonstrando que os residentes eram estudantes que aproveitavam as oportunidades de experienciar a vida acadêmica e o tripé ensino, pesquisa e extensão. A maioria dessas atividades tem possibilidade de oferta de bolsas, permitindo inferir que estes estudantes, ao longo do curso, receberam ajuda financeira da Universidade.

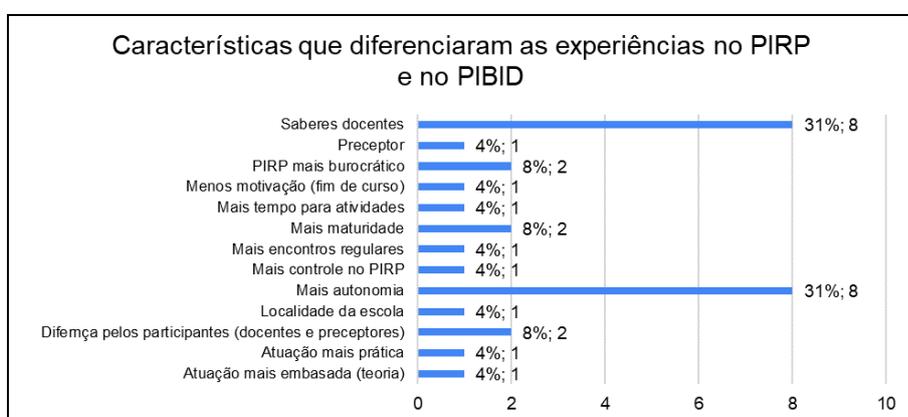
Quadro 37 – Dificuldades para atuação como residente



Fonte: Elaboração própria, 2022

Dentre os residentes que participaram do PIBID, 65% deles percebeu diferença entre os dois programas. Entre as explicações apresentadas para a diferença dos dois programas destacam-se a percepção dos estudantes de que tinham mais autonomia para sua atuação como docentes no PIRP e uma maior oportunidade de desenvolver saberes docentes pela vivência do cotidiano escolar. Ambas aparecendo nas respostas de cerca de 31 dos respondentes, como verificamos no Quadro 38.

Quadro 38 – Características percebidas pelos residentes que diferenciam as experiências que tiveram no PIBID e no PIRP



Fonte: Elaboração própria, 2022

Os dados obtidos com as respostas dos estudantes ao questionário permitem concluir que o PIRP efetivamente trouxe contribuições para a formação inicial desses residentes, segundo a sua percepção, indicando que a materialização do programa atende ao proposto.

4.4 Desafios da Autonomia Universitária

Como apresentamos anteriormente, entendemos autonomia como a capacidade do ser humano de escolher, questionar, decidir e agir em sua própria vida, considerando os valores e a cultura da sociedade a que pertence. Esse conceito pode ser utilizado também para pensar instituições. Uma instituição autônoma é, portanto, aquela capaz de tomar decisões de forma consciente considerando seus valores ou políticas. No entanto, uma instituição não é uma estrutura completamente uniforme. Ela é uma organização formada pela interação de indivíduos que compartilham de objetivos e/ou valores e formam um todo mais ou menos coeso.

Quando pensamos na autonomia da universidade, pensamos então na capacidade dessa instituição escolher, decidir e agir por meio de seus membros, considerando suas políticas, definidas e aprovadas coletivamente, no contexto sociopolítico que está inserida. Os sujeitos pertencentes a esta instituição, assim, tomam suas próprias decisões considerando as condições a que estão submetidos, inclusive, os valores e normas da instituição. Dessa forma, entendemos que é possível analisar características institucionais, como a autonomia universitária, a partir da experiência de seus sujeitos que são influenciados por essa autonomia no seu agir, e ao mesmo tempo, ao agir, colaboram para a construção dessa autonomia.

Segundo Leher (2019, p. 214), historicamente, em seu processo de constituição, as universidades brasileiras não tiveram apoio dos blocos de poder em defesa da autonomia universitária e, por outro lado, a comunidade universitária também não logrou coesão e alianças que viabilizassem a prerrogativa da autonomia. Somente depois de muitas lutas em prol da educação pública que a autonomia universitária foi inscrita na Constituição Federal de 1988, garantida pelo artigo art. 207 que confere às universidades “autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial” obedecendo “ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (Brasil, 1998). Assim, a autonomia universitária consiste em garantias mínimas para a autogestão dos assuntos pertinentes à atuação da Universidade no desempenho das atividades de sua finalidade, ou seja, ensino,

pesquisa e extensão. Dessa forma, é condição para a legitimidade científica da Instituição. “Sem real autonomia, as condições para a produção do conhecimento objetivo podem ser comprometidas em virtude de influências ilegítimas sobre as pesquisas” (LEHER, 2019, p.208).

Leher (2019) defende que a universidade pública no Brasil é uma instituição tardia. A criação das primeiras instituições data dos anos 1920 e 1930, quando os países vizinhos já tinham suas universidades constituídas, há pelo menos dois séculos. Para o autor, essa criação tardia de universidades se deu porque estas “não podiam compor a revolução burguesa *sui generis*, justo porque não havia expectativa de um projeto nacional democrático” (LEHER, 2019, 216). Foi somente a partir dos anos 50 que instituições voltadas para o desenvolvimento da ciência e da tecnologia foram criadas, como o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e o Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA). O processo de constituição de instituições de ensino democráticas que se iniciava até então foi frustrado pelo Golpe Militar de 1964, que atacou duramente a autonomia universitária.

Os ataques à autonomia universitária foram brutais, com o afastamento compulsório de professores e a expulsão de estudantes, e vieram acompanhados de investimentos e outras formas de persuasão de parcelas da comunidade universitária. Os cientistas e professores que, na ótica do regime, faziam ciência desvinculada da política, poderiam vir a ser recompensados com financiamentos e bolsas no exterior. E tais promessas foram verdadeiras, alcançando, inclusive, docentes que mantinham distanciamento com o projeto da ditadura. (LEHER, 2019, 216).

Para Leher (2019) o suporte às universidades se dava porque isso faria parte do projeto de constituição de uma inteligência no âmbito do Estado em áreas estratégicas e foi nesse contexto que foi criada a Financiadora de Estudos e Projetos (Finep).

O corolário dessa política foi o esvaziamento das verbas de fomento à pesquisa das próprias universidades. Os recursos de pesquisa foram deslocados para os órgãos de fomento externos à universidade, em geral, no âmbito da Secretaria de Planejamento. A heteronomia acadêmica foi estruturada como se balizada por uma racionalidade técnica. Longe disso. A heteronomia é essencialmente política. (LEHER, 2019, 217).

Após o período ditatorial, as forças democráticas do país, materializadas em diversas instituições da sociedade civil como associações e fóruns, conseguiram reunir apoio para que a autonomia universitária fosse incluída na Constituição Federal de 1988. Nos anos 90, essa autonomia foi atacada de diferentes maneiras nos governos de Fernando Collor de Melo e

Fernando Henrique Cardoso (FHC) com tentativas de emendar a constituição para alterar a autonomia das IES que foram impedidas por forte mobilização da comunidade acadêmica.

Para Leher (2019), desde os anos 1990, pós constituição, a autonomia universitária é constantemente afrontada por setores sociais que não se conformam com a sua constitucionalização e seguem operando no sentido de sua fragilização. Segundo o autor, “a questão da autonomia ocupou um lugar discreto e mesmo secundário nos assuntos relacionados às universidades no período em que o país conheceu, entre 1989 e 2016” (LEHER, 2019, p.219). A eleição de governos de esquerda a partir de 2003 deixou o assunto adormecido, justamente por não haver ameaças explícitas à liberdade de cátedra. Portanto, apesar de nesse período ter havido expansão das universidades, “não houve avanços na institucionalização dos fundamentos que asseguram a autonomia universitária”, compreendendo as condições de autogoverno, autonormação e os procedimentos relacionados com a gestão financeira, patrimonial e administrativa da instituição” (LEHER, 2019, p.219).

Para o autor, olhando para toda a normatização que afeta a universidade de forma conjunta, “é possível depreender que, desde 1988, o Estado criou normas de distintas hierarquias – leis, decretos, portarias, acórdãos, resoluções – que, embora de natureza infraconstitucional, parte delas, sequer como leis, restringiram o gozo da autonomia” (LEHER, 2019, p.220)

Vivemos um novo contexto de golpe, o golpe jurídico-parlamentar-midiático de 2016 que tirou a presidenta democraticamente eleita do poder e abriu passagem para eleição de grupos de poder de ultradireita, defensores de um projeto econômico neoliberal. Desde então, temos visto a aprovação de diversas reformas de caráter neoliberal em várias esferas da sociedade, incluindo a educação. Nesse contexto, era de se esperar que a autonomia universitária fosse novamente atacada.

No âmbito da educação, a Reforma do Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) são o carro-chefe de outras reformas e programas que procuram forçar a implementação da BNCC nas escolas, imprimindo uma nova concepção de formação que atenda aos interesses da fase atual do capital. O objetivo é conformar uma classe trabalhadora à ideologia neoliberal, uma classe passiva frente às mazelas impostas à grande parte da população pelo aumento da exploração e da precarização do trabalho para aumentar os lucros de empresários.

A ideologia fatalista, imobilizante, que anima o discurso neoliberal anda solta no mundo. Com ares de pós-modernidade, insiste em convencer-nos de que nada podemos contra a realidade social que, de histórica e cultural, passa a ser ou a virar

“quase natural”. Frases como “a realidade é assim mesmo, que podemos fazer? ou “o desemprego no mundo é uma fatalidade do fim do século” expressam bem o fatalismo desta ideologia e sua indiscutível vontade imobilizadora. Do ponto de vista de tal ideologia, só há uma saída para a prática educativa: adaptar o educando a esta realidade que não pode ser mudada”. (FREIRE, 2021, p.21).

Essa vontade imobilizadora não condiz com uma educação para autonomia do sujeito, não se interessa por sujeitos autônomos, capazes de dominar a decisões conscientes e responsáveis. Pois conscientes da sua presença no mundo, esses sujeitos são também capazes de transformá-lo. Para a ideologia neoliberal, é suficiente o treinamento técnico e, conseqüentemente, professores formados sobre uma pedagogia tecnicista. O PIRP é o primeiro programa de formação docente para a educação básica lançado pós-golpe de 2016 e percebemos na análise de seus documentos sua vinculação à essa concepção de formação, que visa transformar o professor num tutor técnico da BNCC e, portanto, uma forma de tentar forçar a implementação da BNCC nos projetos de formação das IES.

Embora o conceito de autonomia universitária, como previsto na constituição, se refira à Instituição, esta não existe sem as pessoas que fazem parte dela e que agem para realização de sua finalidade. Na universidade “identificamos estruturas de unidades, departamentos, institutos nos quais, as pessoas, ou seus agrupamentos, os docentes, funcionários e alunos nas funções de ensino, pesquisa e extensão exercem parcelas ou modos dessa autonomia” (MUZY; DRUGOWICH, 2018, p.107). Assim, podemos analisar a realização prática da autonomia, a partir das ações desses sujeitos que formam a instituição. Entre os atores que foram ouvidos em nossa pesquisa, consideramos que os docentes orientadores são os que exercem maior parcela de representação da autonomia das IES.

Segundo Muzy e Drugowich (2018, p.107) a figura do intelectual⁵³, que aqui identificamos no docente orientador, é uma figura típica e expressiva da universidade, pois “é nele que repousam as expectativas, as necessidades, as capacidades, os interesses e as representações que o conceito apresenta e que eles expressam”. Para os autores, a autonomia universitária é um atributo institucional que diz respeito às garantias financeiras e organizacionais que garantem a liberdade acadêmica dos intelectuais para exercício da docência e de suas pesquisas bem como da manutenção da organização universitária.

Em nossas entrevistas com os docentes orientadores, identificamos vários momentos em que estes, conscientes dos seus projetos de formação e da política de formação da IES,

⁵³ Os autores utilizam o termo intelectual por ressaltar a multiplicidade e a interdisciplinaridade que envolve a atuação desse sujeito na universidade e não no sentido político pensado por Gramsci que abordaremos mais à frente.

tomaram decisões de rejeitar ou fazer releituras de demandas impostas pelas diretrizes do Programa Institucional de Residência Pedagógica (PIRP).

Eu sempre trabalhei em rede pública com aluno, então assim, eu acho que ao invés da gente reclamar, a gente deve se apropriar. E a gente deve transformar aquilo naquilo que nos convém[...] Eu vinha da coordenação de área eu sabia que quando entrasse dentro da minha sala de aula eu falava que eu queria. Eu vou falar o que eu quiser. Eu vou me apropriar da forma como eu quiser. (COI-UFRRJ). [Grifos nossos].

Depois de muitos anos no PIBID, iniciei essa jornada na Residência Pedagógica já pensando como faríamos para construir uma formação coerente, apesar das dificuldades. Minha expectativa, como creio que em quase todos os momentos que vivi no magistério, era de aproveitar ao máximo os espaços para desenvolver um trabalho que penso ser emancipatório. (DOC-04). [Grifos nossos].

Primeiro ponto de partida que eu te diria é que esse projeto, ele tinha que ter o meu projeto de sociedade em mente, colocado com muita clareza. Porque só tendo um projeto de sociedade em mente, eu poderia pensar em formar um profissional de acordo com os meus valores, com as minhas crenças, com as minhas ideologias. Então, partindo desse pressuposto, dessa sociedade em mente, uma sociedade democrática, igualitária, que trabalhasse as desigualdades, que pensassem o ensino de [X] inclusivo, que contemplasse todos os alunos dentro de uma sala de aula como uma cultura diferenciada, que pensasse na possibilidade de um currículo menos engessado, mais, eu diria, possível de se adequar às realidades das escolas onde essa política pública estaria sendo desenvolvida. Então, eu fiz um projeto que partia desse recorte. (DOC-09). [Grifos nossos].

Como demonstramos anteriormente, a política de formação de professores está centralizada em termos normativos no Executivo Federal, principalmente no Conselho Nacional de Educação (CNE), e o financiamento é desconcentrado para as Instituições de fomento, ao invés de compor o orçamento das IES de forma a assegurar seu desenvolvimento institucional. Dimensões importantes da vida universitária são definidas pelo CNE, como bases curriculares, a avaliação de cursos e estudantes, ou pela Capes que normatiza e avalia a pós-graduação.

A política de formação de professores vem sendo, assim, historicamente implementada por meio de programas no Brasil. O financiamento desses programas tem sido feito por intermédio das instituições de fomento, principalmente da Capes. Acreditamos que a manutenção dessa lógica de financiamento da política de formação se constitui em um mecanismo de persuasão da comunidade acadêmica aos projetos políticos dos grupos que estão no poder. Dessa forma, cria-se uma dependência das IES de aderirem aos diferentes programas de formação que são lançados pelo governo para receberem financiamento e poderem implementar seus projetos.

Em relação ao PIRP e aos recursos que traz para a IES, especialmente na forma de bolsas para os alunos residentes, uma forma de assistência estudantil, que favorece a permanência dos estudantes mais pobres, o fator econômico foi altamente relevante. Assim, percebemos essa necessidade de adesão em diversas falas dos docentes entrevistados. Ao falar sobre a adesão da IES ao programa e sobre as discussões que foram feitas no processo de interpretação da política, 65% dos entrevistados fizeram menção à necessidade das bolsas para garantir a permanência dos estudantes nos cursos como um fator preponderante na decisão das duas IES de aderirem ao programa.

*A gente foi meio que... **assim, se sentiu, incapaz de negar** sabe, assim, aquele quantitativo de bolsas e apostando que no nosso trabalho cotidiano a gente teria um limite ali de autonomia pra desenvolver algo próximo do que era o próprio PIBIB, de **assim, de resistir por dentro** à proposta. (DOC-07) [Grifos nossos].*

*Fomos muito criticados porque tinha um grupo que dizia que não tinha que aceitar de jeito nenhum. Mas era uma **era uma situação meio consumada**. Fato consumado. **E a gente só ia estar deixando essas bolsas irem pra outro lugar**. Então por isso que a gente meio que bateu o pé firme em termos de nos mantermos mesmo fazendo todas as críticas. (DOC-13). [Grifos nossos].*

*Mas aí assim, eu, particularmente, como venho de uma universidade particular, também eu entendo que **quando a gente não ocupa esses espaços, os espaços acabam sendo ocupados por outras instâncias, outros interesses** e aí conversando internamente com alguns colegas entre eles a própria [professora] que estava junto, a frente da residência. Nós optamos então por abraçar a causa de assumir a residência pedagógica, **tentando dar uma outra cara, não a perspectiva instrumental**. (DOC-15). [Grifos nossos].*

Apesar da política por bolsas ser uma forma de tensionar a universidade a operar mudanças que interessam aos grupos de poder, percebemos que a tomada de decisão dos sujeitos envolvidos era, em grande parte, baseada na possibilidade de exercício da autonomia universitária. Percebemos nas falas que havia presente uma ideia de poder mudar o programa por dentro, e desenvolver ações coerentes com as políticas de formação das IES.

*Foi muito polêmica. Um grupo queria, outro grupo não, eu fui de um grupo que eu achava, que que **defendia que a gente usasse a nosso favor**, que aí a gente pegasse isso e **não fizesse dentro daquela proposta**, mas que a gente pudesse, na prática, fazer o que a gente já fazia com o PIBID. E foi assim que eu encaminhei o meu projeto. O meu projeto ele foi tanto é que eu trabalhava com essa coisa de ter um tema. (DOC-03). [Grifos nossos].*

*A ideia... a universidade sempre achou que não podia perder a bolsa e... e as bolsas para os estudantes, e a gente aderiu **tentando desviar daquilo que a gente discordava radicalmente**. (DOC-16). [Grifos nossos].*

Então, a decisão foi nesse sentido. Vamos fazer o programa do jeito que a gente acredita, sem abrir mão dessas bolsas que são necessárias pra que esses estudantes consigam se formar. (DOC-05). [Grifos nossos].

[E]u vou te dizer assim, a proposta no papel, ela era uma proposta bem diferente. Se você olhar, analisar os documentos, você vai ver diferenças, mas a gente fez claro pra gente. [...] Então eu acho que a gente usou esse princípio das táticas. A gente aceitou o projeto, mas na hora de execução, pelo menos pra mim tá, na [X]. A gente não fez... nós, eu e minhas colegas que pegamos os projetos, nós procuramos manter aquilo que a gente já fazia no PIBID. (DOC-03). [Grifos nossos].

Percebemos nessas falas como a universidade tenta resistir aos programas que não estão de acordo com suas propostas políticas, seja recusando a adesão a um ou outro programa, seja tentando fazer o mesmo de sempre usando de brechas nas regulamentações, seja ignorando partes dos programas. No entanto, mesmo com essa resistência, as IES acabam aceitando os programas pela necessidade de bolsas e acabam, aos poucos, deixando introduzir em sua cultura institucional mudanças alinhadas as propostas neoliberais, pois sua constituição não é homogênea. Mesmo em IES com políticas bem consolidadas e difundidas em sua comunidade acadêmica, a atuação da política é feita pelos sujeitos que fazem suas próprias apropriações, pois possuem também valores e concepções distintas, tanto ideológicas quanto atinentes à gestão da instituição, dada a pluralidade reinante no meio acadêmico. Nesse movimento alguns serão persuadidos e convencidos a agir dentro do que foi estabelecido no programa, seja por não perceberem a contradição entre a ideologia neoliberal e uma educação emancipadora, seja por compartilharem dessa ideologia.

A autonomia universitária é assim uma garantia fundamental para o desenvolvimento da ciência e da docência. “A autonomia universitária preserva as condições de liberdade e a ética na ciência (LEHER, 2019, p.223). Trata-se de uma proteção à integridade das pesquisas e da produção de conhecimento, para que não sejam condicionadas pelas agendas governamentais. Nesse sentido o objetivo expresso do PIRP de promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação de professores da educação básica à BNCC configura-se como uma tentativa de burlar a autonomia das IES e forçar a implementação de uma agenda governamental. Uma vez que o governo federal não pode impor diretamente à universidade essa vinculação sem ferir explicitamente o princípio da autonomia universitária, garantido pela Constituição Federal, utiliza-se do financiamento para tensionar os sujeitos no sentido da mudança que se planeja.

A imposição da BNCC pelo programa seria uma forma do governo intervir no que é ou não conhecimento passível de ser ensinado no ambiente universitário, forçando uma concepção de formação alinhada aos princípios neoliberais que impulsionam as reformas

empresariais da educação. Uma concepção de educação de caráter neoliberal, baseada na defesa do livre mercado e inserção de escolas, professores e estudantes em um mercado concorrencial. Uma lógica privatista, que transforma direitos em serviços e uma modificação nas próprias finalidades da escola, retirando seu papel social pelo esvaziamento curricular e sua redução à uma função instrucional.

Essa transformação passa por todos os campos da educação, incluindo a formação de professores. Descaracterizar a formação é uma forma de atingir a educação básica. Cabe destacar que esse mesmo processo está sendo realizado pela imposição da BNCC aos projetos curriculares dos cursos de licenciatura, determinado pela Resolução CNE/CO nº 02/2019, em outro freando desrespeito a autonomia pedagógica das Universidades. Essas determinações, tensionam as instituições formadoras a modificar seus projetos de formação para receber recursos financeiros, ser mais bem avaliado ou estar em consonância com a legislação, para receber sanções, de forma a esvaziar o currículo de formação de professores de disciplinas teóricas, e impor uma racionalidade prática, dissociada da teoria, que no fim transforma o professor em um tutor da BNCC, contra a própria natureza criativa da carreira.

Esta é a concepção política-educacional que identificamos por trás do PIRP. No entanto, a política tem uma natureza dinâmica. É constituída e práticas e propostas interconectadas e está em constante processo de transformação (BALL, 1993), e por isso passa por um processo de recontextualização pelos sujeitos que a executam no contexto da prática. Nos processos de interpretação e tradução, os atores da política ressignificam seus objetivos conforme as múltiplas influências a que estão submetidos e é partir dessas leituras que conduzem suas ações e operam a política.

As instituições estudadas compartilham de uma concepção de educação como prática social, democrática e construtora da cidadania. Percebemos como os sujeitos, principalmente os docentes orientadores, resistiram às concepções contrárias do programa e constituindo o PIRP como uma política de formação que contribuiu para a construção da autonomia dos residentes e formação de suas identidades como professores. Para que essa resistência acontecesse, a garantia da autonomia das IES foi fundamental. Apesar de serem autônomas, as IES estão sujeitas a diferentes tensões, de diferentes grupos políticos e, é nessa relação dialética entre as condições que são dadas pela realidade, as pressões e interesses dos atores envolvidos, e a consciência de seus objetivos e valores, que a universidade toma suas decisões e transforma os programas conforme sua concepção de formação.

Dentre esses atores que pressionam a universidade na materialização da política está a própria unidade escolar, aqui compreendida em sua dimensão institucional. Percebemos nas

falas dos docentes entrevistados que mesmo aqueles que discordavam da BNCC e conscientemente decidiam por não utilizá-la em seus projetos foram forçados a trabalhar com seu conteúdo por demanda da própria escola.

*Até porque as redes municipal e estadual estavam passando por uma reestruturação curricular com base na BNCC. Então, as **demandas das professoras já vinham influenciadas por isso**, mas eu não fui rígida em querer trabalhar. (DOC-06). [Grifos nossos].*

*[A] primeira versão colocou no documento que foi enviado a capes, e pouco se lixou para BNCC. A gente desenvolveu as atividades, desculpa a expressão, mas a gente desenvolveu as atividades com muita autonomia. Sem linkar essa preocupação. Agora esse ano, não. Essa última edição, não. A **gente precisou linkar isso, inclusive porque uma das escolas realiza todas as atividades com as crianças, identificando qual é a habilidade da BNCC que está sendo desenvolvida. Então os alunos foram obrigados a pensar e elaborar atividades, identificando e indicando qual habilidade da BNCC estava sendo desenvolvida na proposta.** (DOC-15). [Grifos nossos]*

A partir dos relatos, nos parece que a resistência às reformas é menor nas escolas. A tensão operada pela política é diferente e parece que a escola acata mais facilmente as mudanças, devido à pressão exercida pela gestão da rede de ensino sobre a direção das escolas. As escolas não tem autonomia didática-curricular, devendo seguir a proposta curricular adorada pela rede de ensino, que por sua vez, vem sendo elaborada seguindo a BNCC. Cabe destacar, ainda, que as entidades⁵⁴ que representam os secretários municipais e estaduais de educação estão entre os principais defensores da implementação da BNCC. Ao acatar às mudanças, as redes de ensino e as escolas, acabam se tornando agentes de pressão sobre a IES para também se conformar ao projeto do grupo político que está no poder.

Essa impressão nos provocou diferentes reflexões, tais como: Por que a escola acata mais facilmente as reformas se ela também é autônoma e tem seu próprio projeto político pedagógico? Como se dá autonomia da escola nesse processo? Será que a escola tem menos autonomia que a universidade? Quais as diferenças entre a autonomia universitária e a autonomia da escola, já que ambas são instituições de ensino cujo principal agente de transformação é o professor? Que diferenças entre a formação dos professores para educação básica e para o nível superior favorecem um maior ou menor desenvolvimento da autonomia do docente? Essas são questões que não podemos responder com esta pesquisa, mas que chamam atenção para a importância da garantia da autonomia do professor no exercício de sua

⁵⁴ A UNDIME - União dos Dirigentes Municipais de Educação – e o CONSED – Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação – integram o Movimento Todos pela Base, junto com, entre outras, as entidades e fundações que compõem o Todos pela Educação.

função. Não há ensino, troca livre de ideias e construção de conhecimento se o professor não puder expor suas ideias, pois a educação é política. Ser política é uma qualidade de sua natureza. E não existe política neutra.

É impossível, na verdade, a neutralidade da educação. E é impossível porque professoras e professores “baderneiros” e “subversivos” o determinem. A educação não *vira* política por causa da decisão desde ou daquele educador. Ela é política”. (FREIRE, 2014, p.108). [Grifo do autor].

Para Leher (2019), o valor da autonomia universitária nas universidades públicas é verdadeiramente aferido nos contextos em que é testada. E ela é constantemente testada porque o problema de fundo decorre “do fato de que a autonomia universitária protege formas de legitimação do conhecimento – inscritas nos domínios da epistemologia – que são incompatíveis com as proposições e narrativas [...] utilizadas pelas forças adeptas da autocracia” (LEHER, 2019, p.209).

Acreditamos que a materialização da política de formação na forma de programas de financiamento por bolsas é uma forma de testar essa autonomia das universidades, constantemente. Nossa pesquisa mostrou que as IES, que possuem uma política de formação consolidada e clareza sobre seus projetos e concepções de formação, se valem dessa autonomia para resistir às reformas empresariais da educação e, conseqüentemente, para manutenção da democracia, pois para que haja democracia é necessário haver pluralismo de ideias. Democracia não pressupõe uniformidade ou unanimidade. É na liberdade de expressão das diferenças que se constrói o consenso necessário para uma sociedade democrática.

Se a autonomia não é forte, é porque a democracia é débil e vice-versa. Governos com pretensão autocrática, igrejas fundamentalistas, grupos econômicos hostis ao desenvolvimento social, agrupamentos corporativos particularistas, forças políticas conservadoras em geral não possuem apreço à autonomia. E é a autonomia que fomenta a liberdade de cátedra, a pesquisa livre, a gestão democrática e o protagonismo estudantil em busca de outros anseios sociais. E é nesse ambiente que a pesquisa científica e tecnológica viceja. (LEHER, 2019, p.222).

Nesse sentido, os docentes orientadores ocupam uma posição importante no desempenho do papel de intelectuais orgânicos ao possibilitar formação de novos intelectuais orgânicos. Para Gramsci (2000), o conceito de intelectual não se define pelas diferentes posições que os indivíduos ocupam no mundo produtivo, ou por alguma característica intrínseca do sujeito. Trata-se de uma categoria relacional, ou seja, a compreensão de Gramsci (2000) sobre os intelectuais parte da análise do papel que desempenham na disputa pela

hegemonia entre as classes de uma determinada formação econômica e social, e se define a partir de uma correlação de forças.

O intelectual está sempre ligado a uma classe com uma função organizativa e diretiva. O intelectual é um dirigente político, no sentido de que é aquele que une teoria e prática na formação da ética e da moral adequada à classe social da qual emerge ou adere. É a partir dessa relação com a classe que Gramsci (2000) diferencia o intelectual orgânico do intelectual tradicional.

Gramsci considera intelectuais todos os que contribuem para educar, para organizar, ou seja, para criar ou consolidar relações de hegemonia; por isso, para ele, são intelectuais (ou desempenham função intelectual) todos os membros de um partido político, de um sindicato, de uma organização social. Ele distingue, por um lado, entre o “grande intelectual”, aquele que cria novas concepções do mundo, e a massa dos demais intelectuais, que difundem tais concepções; e, por outro lado, faz também uma decisiva distinção entre “intelectuais orgânicos”, que são gerados diretamente por uma classe e servem para lhe dar consciência e promover sua hegemonia, e “intelectuais tradicionais”, que se vinculam a instituições que o capitalismo herda de formações sociais anteriores (como Igrejas e o sistema escolar). Tarefa de uma classe que busca hegemonia é não apenas criar seus próprios intelectuais “orgânicos”, mas também assimilar aqueles “tradicionais”. (COUTINHO, 2020, p.30). [Grifos do autor].

A função do intelectual orgânico é, então, sistematizar os interesses de classe, fazer com que a classe, que representa ou integra, reflita de forma crítica sobre sua visão de mundo. Do contato entre esse intelectual e o homem simples é que nascerão novos intelectuais orgânicos. Assim, a partir da reflexão crítica de sua própria concepção de mundo, pela consciência de que sua concepção de mundo pertence a uma classe, o sujeito amplia sua consciência sobre o mundo e sobre o seu lugar no mundo, e sobre as formas possíveis de intervenção no mundo. É na consciência de sua própria historicidade e da historicidade de sua concepção de mundo que os intelectuais tornam-se orgânicos.

Se a relação entre intelectuais e povo-nação, entre dirigentes e dirigidos, entre governantes e governados, é dada graças a uma adesão orgânica, na qual o sentimento-paixão torna-se compreensão e, desta forma, saber (não de uma maneira mecânica, mas vivida), só então a relação é de representação, ocorrendo a troca de elementos individuais entre governantes e governados, entre dirigentes e dirigidos, isto é, realiza-se a vida do conjunto, a única que é força social. (GRAMSCI, apud COUTINHO, 2020, p.202).

Os intelectuais não formam, na visão gramsciana, uma classe específica, eles estão ligados a uma das classes do modo de produção vigente. E não existe visão de mundo neutra. É por sua visão de mundo que o intelectual se liga a uma classe, não por sua origem de classe. Não há uma relação direta entre ser trabalhador e compreender os interesses da classe

trabalhadora, porque essa relação é mediada pela cultura, mediada pelo senso comum, mediada pelos aparelhos privados de hegemonia. A consciência desses interesses se dá em um processo que é pedagógico, e, nesse sentido, temos a confluência do pensamento de Gramsci e Paulo Freire.

Embora os intelectuais apareçam como um grupo autônomo, desligados do mundo da produção e de seus interesses econômicos, eles só se constituem como intelectuais e dirigentes em função da concepção de mundo que eles aderem e organizam. Ao assumir sua vinculação com a classe, o intelectual se torna intelectual orgânico. Percebemos em nossa pesquisa que temos um grupo de docentes conscientes de sua visão de mundo e do seu papel político como intelectual de promover a crítica do estudante de sua própria concepção de mundo e a consciência de sua ação política como professor. Esse grupo de docentes, se não aderiram por completo à concepção de uma classe, estão em processo, exercendo sua função organizativa com maior ou menor clareza disso, sendo, por isso, intelectuais orgânicos.

A nosso ver, os docentes orientadores estão em posição de fazer uma reflexão crítica sobre sua própria concepção de mundo, conscientes de que essa concepção pertence a uma determinada classe. Ao resistirem as imposições dos programas de formação e desenvolverem um trabalho comprometido com a política de formação das IES e comprometidos com a educação como prática social exercem sua função organizativa e diretiva. Nessa posição assumem o papel de dirigentes e na relação que estabelecem com os alunos, a partir da reflexão crítica, estimulando o surgimento de novos intelectuais orgânicos.

No entanto, não pode haver elaboração de dirigentes onde não há atividade teórica. Para a formação de intelectuais orgânicos, seja de qualquer classe, é necessário que sua concepção de mundo, suas razões de ser e se desenvolver, precisam ser sistemática e constantemente estudadas. Assim, entendemos que descaracterizar a formação docente, a esvaziando de teoria, é também uma forma de controlar a formação de novos intelectuais orgânicos da classe subalterna, da classe que não está no poder e manutenção da hegemonia da classe dominante.

4.5 A importância do PIRP para a Formação de Professores

Um dos nossos objetivos com essa pesquisa era avaliar a influência do Programa Institucional de Residência Pedagógica (PIRP) na formação inicial dos residentes e na

formação continuada dos preceptores, a partir de suas experiências no contexto da prática. Ao longo da pesquisa, durante as entrevistas, nos deparamos com algumas categorias fundamentais no campo da formação de professores. Tratamos de algumas delas nas seções anteriores ao descrever a recontextualização da política operada pelas universidades estudadas, sem nos alongarmos nas discussões pertinentes ao campo, considerando nossos interesses de pesquisa e o tempo curto que tínhamos para desenvolver uma pesquisa de mestrado. No entanto, queremos destacar possíveis reflexões acerca das categorias que apareceram nos dados das duas Instituições de Ensino Superior (IES) e que a nosso ver representam um alinhamento destas IES à concepção de formação que vem sendo historicamente defendida pelas entidades político-organizativas do campo da educação, em especial a ANFOFE, e da qual comungamos nessa pesquisa.

A ANFOPE vem há anos defendendo que os órgãos estatais de fomento financiem projetos de formação inicial comprometidos com a docência como atividade intelectual e criadora. Isso implica pensar que a formação de professores ocorre em um campo maior que é a educação como prática social, constituída na totalidade da unidade teoria-prática e comprometida com sua natureza ética e política. Entendemos que práticas educativas nessa perspectiva, envolvem análise, problematização e reflexão sobre a realidade vivenciada pelos estudantes e um constante exercício de reflexão sobre a atuação docente.

A *base comum nacional*, defendida historicamente pela ANFOPE, é uma concepção de formação de professores baseada em um corpo de conhecimentos teórico-práticos fundamentais em que a docência se constitui como a base da identidade profissional de todo educador, e, portanto, não pode ser confundida como um currículo mínimo ou um elenco de disciplinas como proposto pela Base Nacional Comum Curricular (CONARCFE, 1983).

Nesse sentido programas de iniciação à docência como o PIRP promovem uma aproximação do estudante com o cotidiano escolar, ao longo da graduação, favorecendo o movimento de reflexão teórico-prático e a identificação do licenciando com a carreira de professor. Assim, o processo formativo ocorre concomitantemente na escola e na universidade, favorecendo uma experiência reflexiva e de construção progressiva de saberes docentes. Os docentes entrevistados destacaram essa dimensão de aproximação do cotidiano escolar como uma grande contribuição do programa para os projetos de formação das IES.

Eu acho que isso foi o maior ganho assim do meu projeto. Nem tanto relacionado ao ensino de [X] pra você ter uma ideia. Eu sou da área, mas eu acho que ficou muito mais pra mim é ter oportunizado essa vivência mesmo da prática escolar. Da vivência da escola pros alunos. (DOC-06).

E eles e no ensino a gente não tem esse espaço. Em outras disciplinas no estágio supervisionado muito menos. E lá a gente teve. Então eu acho que contribuiu sim. Principalmente pra ele ter essa visão macro de ensino. Que por mais que ele faça, os fundamentos, filosofia da educação, sociologia da educação, didática e política, política educacional. É muito pouco, pra ele ver a dimensão da escola, e ali ele estava vivenciando isso. Então eu acho que contribui sim, contribuiu muito. (DOC-11).

Essas falas nos indicam que os docentes reconhecem a importância do ensino de conteúdos próprios de cada disciplina escolar, mas também que estes não podem estar desassociados dos saberes da experiência no exercício da atividade docente. Assim, a vivência do cotidiano escolar permite que o licenciando esteja em contato com as problemáticas que atravessam a escola e o professor no dia a dia. Nesse convívio o estudante vai formando sua compreensão do professor como um profissional que adquire e desenvolve conhecimentos constantemente, a partir da sua prática, no confronto com as condições de exercício da profissão, e cuja atuação se dá em uma sala de aula concreta, lidando com inúmeras variáveis que interferem no processo de ensino e exigem tomadas de decisão. As vivências na escola ressignificam saberes advindos do contexto universitário, possibilitando aos licenciandos, no encontro com a escola, constituírem saberes próprios da docência.

Creio que o PIRP tenha contribuído para a formação dos residentes, principalmente possibilitando a eles uma vivência mais profunda do que é ser professor: as dificuldades da profissão; a resistência de potenciais colegas; o quão difícil é avaliar; a percepção da importância de um planejamento. Para os residentes que estiveram mais atentos às propostas formativas, creio que também as leituras propostas possam ter contribuído para uma visão mais ampla dos diversos campos da [escola]. (DOC-17).

[Alunos procuravam] falando que a UFF tinha preparado, porque eles tinham tido um bom laboratório. Porque eles estavam ali... que eles viram o quê que era estar naquele cotidiano, desde pegar o ônibus muito cedo, porque era uma coisa que eu também fazia com eles, deles vivenciar a vida do professor, o cotidiano. [...] aquela questão de vivenciar todos aqueles sinais tocando, vivenciar a hora do intervalo, a hora do... a briga dos professores que eles comentavam muito, por data-show. Então eles já ficavam assim com os profissionais. “Ah tem que lembrar, tem que lembrar, tem que entrar na fila, senão a gente não vai ter data show e tal”. Então... de perceber a precariedade em muitas escolas, isso era muito forte também. A questão dos estudantes em si, o cotidiano daqueles estudantes ali, eles começaram a ter um pouco mais de... de realidade ali. (DOC-01).

E o projeto fez com que o estudante chegasse sete horas da manhã e ficasse até às cinco da tarde, porque no contra-turno a gente... entendeu? Então a gente fez muita coisa legal. E fazia equivalência ao estágio para os nossos. Aliás eles dizem isso. É uma experiência que a gente não vai ter no... quando a gente for trabalhar de fato. (DOC-14).

E, e de fato assim alguns tiveram oportunidade de vivenciar uma mudança de direção, que mudou também o clima da escola, não é? E, e a própria troca de experiência vai fortalecendo. Vai.... não é suavizando a palavra, mas vai dando a dimensão de que também o trabalho do professor tem muita coisa que dá errado,

tem coisa que a gente quer e a gente não consegue fazer e... ou então consegue fazer em outro lugar em outro tempo. E isso foi uma dimensão importante ali. (DOC-08).

É nesse contexto que os residentes vão desenvolvendo os saberes docentes necessários à prática educativa consciente e comprometida com a realidade do educando. Para Tardif (2014, p. 19), o saber docente é “[...] plural, compósito, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de naturezas diferentes”. Segundo autor, “[p]ode-se definir saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2014, p. 38). Nessa perspectiva, os saberes dos professores são temporais, plurais, heterogêneos e carregam as marcas do ser humano.

No exercício da sua prática, o docente mobiliza esses diferentes saberes que fazem dos professores um grupo social e profissional próprio. Esses saberes que são condição para o exercício da prática docente, também só podem ser desenvolvidos pela prática e, portanto, é indispensável que durante a sua formação, o estudante tenha possibilidade de estar na escola. Aqui nos referimos ao que Tardiff (2014) chama especificamente de saberes da experiência, que são aqueles que se dão e são validados pela experiência sob a forma *de habitus*, habilidades, saber-fazer e saber-ser.

[O] mais importante do programa é colocar os licenciandos em contato com professores da educação básica, frente aos seus desafios e seus dilemas, suas opções curriculares. Eu considero que sim, porque eles tiveram até agora oportunidade de serem propositivos[...] Então eu entendo que se as perspectivas do programa são de iniciação à docência, desse estreitamento dos laços com o profissional da educação básica, com base que o professor que está lá na ponta, vendo quais são as questões, as dificuldades, os desafios e, também as delícias do trabalho docente. (DOC-07).

Olha, o retorno foi muito legal. Até porque é... uma coisa que é uma preocupação muito, muito grande dos estudantes, que eles percebem é a seguinte, “professor eu percebi que eu, que o meu maior problema é... eu tenho conteúdo, eu sei lidar com o conteúdo. Mas o meu maior problema é que não sei trabalhar esse conteúdo com a rotina da escola, com essa vivência da escola e o PIRP me proporcionou eu ter um pouco dessa vivência. Ou seja, eu ter ali a rotina da escola. Eu saber lidar com a rotina da escola. E me mostrou a importância. É que a técnica pela técnica também não me dá o poder de ter o domínio da turma”. (DOC-02).

Entendemos que a formação dos seres humanos ocorre de forma contínua em toda sua vida, numa relação dialética com o mundo e com outros homens. Nessa perspectiva a formação do professor não se limita a episódios formativos específicos, como a formação em nível superior, mas acontece a partir da relação dialógica do licenciando com o mundo e com

os outros. Em suas várias experiências formativas, como trabalhador, como aluno da escola, como aluno da universidade, como residente de um programa de iniciação à docência etc., o licenciando vai formando diferentes saberes que são mobilizados na prática educativa.

Por essa razão compreendemos que é na escola, no contexto social, que o professor também se forma, e mais, pois é somente na escola que ele poderá desenvolver saberes experienciais próprios da escola e, é na experiência prática que ele poderá fazer o movimento de reflexão sobre esta prática sem dissociá-la da teoria. A partir da fala dos docentes entrevistados, pudemos perceber esse processo formativo dos residentes, conjugando teoria e prática na formação de saberes, é que os torna capazes de tomar decisões conscientes e responsáveis, ou seja, de forma autônoma.

Eu acho que o maior conhecimento da estrutura de uma escola. Porque olha só, a escola ela é hostil. Aos trabalhadores da educação, a estrutura. A estrutura é hostil aos trabalhadores e aos estudantes. [...] Por outro lado, ter este conhecimento permite que.... [...] Buscar as brechas dentro dessa estrutura hostil pra fazer aquilo que a gente considera interessante. Então assim, eles tiveram essa possibilidade de conhecer. Entendeu? Desde por exemplo, uma escola não tinha espaço pro Residência. Como é que aceita o projeto e não ter um espaço físico para o projeto? Entendeu? A outra escola deu todo o espaço, mas não tinha nenhum papel pra nos ceder. Dava o espaço e nada mais... Então, assim, os estudantes terem que nesse cotidiano enfrentar isto. E dar conta de arrumar as estratégias. Eu acho que que é isso. É perceber pra onde vai a diretora. É perceber quem é a coordenadora pedagógica. É perceber aqueles milhares de coisas que chegam à escola, da CRE, ou da SME, ou da SEMED, ou da própria Metro. Aquela ideia, a gente planeja e vocês fazem que a gente quer resultado. Como é que a gente consegue dar conta disso tudo sem sofrer? Alguns, então, é burlando. É criando outras estratégias. (DOC-14).

Eu acho que contribui demais. Demais. Porque o que acontece, isso até pode não ser uma um fato em todas as licenciaturas, mas a licenciatura... com as licenciaturas com as quais eu mais lido, [...] ainda existe uma lógica bacharelesca, [...]. Então, embora isso aconteça, a gente percebe que a lógica bacharelesca tanto do corpo docente quanto dos estudantes ainda é muito poderosa. E esses programas, tanto PIBID quanto a residência pedagógica, são uma forma, assim, de chamar atenção pro estudante para a docência. E que eles não vejam só essa relação mais direta da formação deles com a docência nas disciplinas de prática de ensino, que era o que acontecia antes. Então, por exemplo, eu nunca vou esquecer que depois que começou o PIBID... A minha primeira turma em que quase todo mundo era bolsista, a turma de pesquisa e prática de ensino um, e quase todo mundo era ou tinha sido bolsista, a diferença gritante da maturidade e do nível de reflexão que eles tinham. Então eu acho assim que são programas fundamentais. Fundamentais pra que haja essa ampliação da reflexão e da formação do futuro professor, porque lamentavelmente a gente ainda fica o tempo todo brigando para mostrar para os nossos colegas, que olha só esse aqui é o curso de licenciatura. Isso daqui é pra formar professor. Porque infelizmente não é tão óbvio assim. (DOC-05).

Percebemos nessas falas como a vivência do cotidiano escolar favorece a reflexão crítica sobre os saberes disciplinares, curriculares e da formação profissional. Segundo Tardiff

(2014, p.58), a prática cotidiana da docência permite uma “avaliação dos outros saberes através da sua retradução em função das condições limitadoras da experiência”. Os professores incorporam esses outros saberes à sua prática num processo de retradução da sua própria formação, “eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhes de uma maneira ou de outra (TARDIFF, 2014, p. 59).

A experiência provoca, assim, um efeito de retomada crítica (retroalimentação) dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional. Ela filtra e seleciona os outros saberes, permitindo assim aos professores reverem seus saberes, julgá-los e avaliá-los e, portanto, objetivar um saber formado de todos os saberes retraduzidos e submetidos ao processo de validação constituído pela prática cotidiana. (TARDIFF, 2014, p.59).

O PIRP proporciona, assim, que esse espaço de formação, que somente seria experimentado pelo professor após licenciado, seja experimentado ainda no seu processo de formação inicial. Esse espaço de formação tem sido historicamente reservado ao estágio supervisionado. Como explicamos anteriormente, não era nossa intenção pesquisar o estágio e/ou sua relação do programa. No entanto, a comparação entre o PIRP e o estágio apareceu consideravelmente nas entrevistas e, portanto, julgamos que era importante apresentar as considerações dos docentes entrevistados sobre essa questão mesmo que não nos debruçemos reflexivamente sobre ela.

Para os docentes a principal diferença entre as duas experiências – estágio e Residência – se dá pela carga horária. Os estágios, em geral, são de no mínimo 400 horas divididas em 4 disciplinas de 100 horas por semestre letivo. Na residência o estudante faz 440 horas em 18 meses, um tempo de duração menor, mais concentrado, mas com maior carga horária, que o do estágio, com exigência de uma carga horária semanal a cumprir. Para os docentes, essas horas possibilitam uma experiência de imersão no cotidiano escolar que nem sempre é possível no estágio.

A bolsa é um fator fundamental para que o estudante possa cumprir toda essa carga horária de forma tão intensa. Principalmente se considerarmos o perfil dos residentes das duas IES, oriundos de classes populares que precisam conjugar estudos e trabalho pois contribuem com a renda familiar. Sem o auxílio da bolsa, esses estudantes não poderiam passar tantas horas na escola.

Olha. Eu acho fundamental um programa, com bolsa de incentivo a que os alunos estejam mais com mais frequência na escola. Um compromisso. Porque aí a bolsa

implica um compromisso. Porque eles agora eles saem dessa experiência entendendo com mais profundidade como funciona uma escola, como é o cotidiano de um professor regente de uma unidade escolar da educação pública. As dificuldades, as limitações, pegar o ônibus, o trem, pra poder chegar na escola. Porque essa foi a realidade que eles enfrentaram. [...] É diferente de um aluno que vai fazer um estágio pra cumprir cem horas lá pra colocar no... Ele vai fazer um relatório também e tudo mais, mas ele... 100 horas não dá pra nada, sabe? 100 horas não dá pra nada. Eu acho muito pouco. E o PIBID e a própria residência pedagógica. Claro que com todas as críticas que a gente tem ao documento, essa questão deles estarem um ano e meio numa escola, isso é muito forte. Eu acho que eles saem dali de dentro sabendo se eles querem ser professores ou não. (DOC-13).

Quando eles iam pra escola é isso que eu te falo, no primeiro momento é o choque, mas num segundo momento começa a ver a potência da escola. Sai da pedagogia da impotência e da crítica e vai pra pedagogia da potência, daquilo que pode ser feito, daquilo que dá certo, daquilo que funciona [...] por um critério dessa própria escola, desse próprio projeto que muda vidas[...] esse impacto eu acho que sim, na medida em que entra, que passa a viver o cotidiano da escola e não só faz o estágio curricular obrigatório, que é importante, mas é muito pouco. Eu não tenho a menor dúvida de que esses professores saem com uma formação melhor. Até pra dizer, olha eu não quero ser professor, quero fazer outra coisa da vida, entendeu? Eles têm muito mais clareza. (DOC-10).

Nesse sentido, uma das principais críticas apresentadas ao programa era a escassez de bolsas. Apesar das críticas que tinham ao programa, os docentes entendiam que as bolsas possibilitam a realização de uma experiência formativa que fortalecia o projeto de formação da IES. Nesse sentido, em um cenário ideal, todos os estudantes dos cursos de licenciatura deveriam vivenciar esse tipo de experiência que os programas de iniciação à docência como todo, não só o PIRP, proporcionam. O estudante participaria deste tipo de ação de formação durante toda a graduação, dessa forma a vivência do cotidiano possibilitaria a reflexão sobre a prática em todo seu processo formativo na graduação.

Para a consolidação de projetos institucionais que formem profissionais docentes autônomos e proativos na inter-relação teoria-prática é primordial que as dimensões formativas desenvolvidas pelas IES sejam institucionalizadas para todos os alunos. A política de formação implementada por meio de programas ainda é um investimento que não abrange a totalidade dos licenciandos em formação. Essa já era uma crítica que a ANFOPE fazia ao PIBID, e a programas que não atendiam a todos os estudantes, e, portanto, essa formação não era assegurada a todos, propiciando uma formação diferenciada, apenas a poucos.

A mesma crítica que eu faço ao PIBID eu faço à residência. Quer dizer, eu faço várias críticas, mas a crítica basilar que eu faço aos dois programas é que na minha visão é um programa que não deveria contemplar tão poucos alunos e professores da escola básica, para fazer parte dessa política pública. Porque ela continua, enquanto política pública, elitizando um processo que poderia fazer uma grande diferença se fosse estendido a todos os alunos das licenciaturas e a um número bem maior de professores da escola básica. (DOC-09).

É um programa importante, que contribui para a consolidação da formação do licenciando de uma maneira mais consistente devido ao contato mais extenso e intenso com a realidade escolar. No entanto, não podemos esquecer que é um projeto de extensão, com número limitado de bolsas e, por isso, atingindo a um pequeno número de estudantes. Creio que deveria ser estendido a todo universo de licenciandos da Universidade. (DOC-17).

Mas por outro lado também, eu acho importantíssimo que isso comece cedo na formação. De preferência, assim, de cara. Chegar e, até pra quebrar aquela lógica amplamente criticada que eu concordo com inteiramente com essas críticas de lógica de curso de licenciatura três mais um. Então, o interessante pra valorização, eu acho que pra valorização e pra dimensão mesmo de uma formação de professores de qualidade é a interação contínua, entre a dimensão do ensino e da pesquisa desde o início mesmo. Nos primeiros semestres. Então, não sei se consegui ser clara, mas eu acho que tem... é pertinente. E uma coisa não pode andar sem a outra, não pode ter só residência por exemplo. A partir do quinto período. (DOC-08).

Outro fator que pudemos perceber na fala dos docentes é a importância da experiência do cotidiano escolar durante a formação inicial do docente para formação de sua identidade como professor. Reconhecer a existência de um repertório de saberes leva a um olhar ressignificado para a prática docente, levando a conclusões pessoais sobre afinidade com a carreira. As falas dos docentes entrevistados nos permitem perceber como os projetos desenvolvidos provocam reflexões e transformações nas licenciaturas das IES.

E aí você vê que existe um elo comum de formação docente [...] vê o quanto você muda a vida daqueles alunos [...] tinha gente que nem se reconhecia na docência, e aí ele se percebe professor pela primeira vez. Então assim, várias atividades desse retorno. (COI-UFRJ).

Alguns que se perdiam no caminho, aí deixava disciplina, aí ficava pra fazer disciplina e não sei quando, a gente teve ali um ritmo e um compromisso com a licenciatura e quando a gente perguntava, fala assim, rapaz aí professor não estou aguentando, eu estou fazendo seis disciplinas, sete disciplinas. Mas por que você puxou tantas disciplinas? Não, eu estava com disciplina atrasada e eu quero me formar, eu quero entrar em sala de aula, sabe? Eu quero lecionar. Então isso daí deu esse gostinho que eles não tinham no ensino. (DOC-11).

Por outro lado, creio que muitos residentes saíram do projeto com uma boa visão do que é ser professor, conhecendo algumas das complexidades da profissão: os obstáculos encontrados para o cumprimento de um planejamento; os dilemas de uma avaliação; as limitações físicas das salas de aula com estudantes em excesso; o dilema entre cumprir o programa ou atender as necessidades reais dos alunos. Creio que muitos incorporaram às suas práticas docentes ainda incipientes, saberes que levarão por toda a vida. (DOC-17).

Alguns, alguns se apaixonaram por pelo ensino de uma tal maneira que eles quiseram sim trabalhar com a questão do ensino na monografia e levar isso mesmo pra carreira deles. Isso foi muito legal. (DOC-11).

Tinha uma menina que ela era, que ela era não, ela é deficiente. E a menina, todo mundo da escola comentava que a menina só conseguiu ficar, pela primeira vez, não ficar indo e voltando. Porque tinha uma tinha uma residência ali do lado dela.

E essa residente também se descobriu com a questão da acessibilidade. Se descobriu ali. (DOC-01).

A experiência fortaleceu a identidade docente de alguns estudantes, mas para alguns serviu, por outro lado, para romper com uma visão idealizada da profissão. A aproximação do licenciando com o contexto escolar, de forma contínua durante a sua graduação, possibilita um espaço de diálogo com e sobre a docência. Estar presente no espaço escolar, vivendo o cotidiano e a precariedade da escola pública, as dificuldades enfrentadas pelos profissionais da educação diariamente, possibilitou uma melhor compreensão da complexidade de saberes que envolve a prática docente e para alguns esse foi um fator de reconhecimento de que não era a carreira que desejavam. Saberes que podem ser tensionados para uma percepção ampla da carreira docente no sentido que “engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser” (TARDIF, 2014, p. 66).

Alguns questionavam suas opções... sua opção de ter escolhido licenciatura e licenciatura em [X]. E isso também foi... acabou sendo um espaço pra compartilhar essa angústia e enfim e seguir mais forte. (DOC-08).

Os estudantes compram a ideia da licenciatura. Embora tenham... a pesquisa que eu tenha feito com eles... Tem uma crise de identidade ali no curso. Você tem alunos que realmente querem bacharelado mas estão ali porque só tem a licenciatura, mas você vê que os que estão na licenciatura e participam do projeto e, pelo menos na minha visão, eu acho que impacta sim, positivamente. (DOC-12).

As falas apresentadas até aqui explicitam, a nosso ver, que as IES estudadas compartilham de uma concepção de formação que reconhece e valoriza os professores como sujeitos do conhecimento, que produzem conhecimento no exercício da sua prática. A partir do que do que são e fazem os professores produzem um repertório de saberes próprios que só podem ser aprendidos pelo exercício da prática na escola. Essa perspectiva pressupõe uma unidade teoria-prática que se contrapõe ao modelo de formação que se consolidou nos cursos de licenciatura, desde a sua criação, na segunda metade dos anos 1930, até os anos 2000, conhecido como o modelo 3+1. Este consistia em 3 anos de formação, na área disciplinar específica, no curso de bacharelado, com mais um ano de disciplinas pedagógicas, oferecidas no departamento ou faculdade de educação, para formar o licenciado. Geralmente, não há articulação entre essas duas formações, que constituem cursos distintos – bacharelado e licenciatura, com grades curriculares justapostas. O estágio supervisionado, normalmente a cargo da faculdade de educação, traz a dimensão da prática educativa.

O modelo 3+1 se insere numa concepção de formação baseada numa racionalidade técnica, que define um determinado perfil de educador, bem como suas competências para ensinar. Nessa perspectiva, a teoria é compreendida como um conjunto de princípios gerais e conhecimentos científicos que devem ser aprendidos na universidade, e a prática é vista como a aplicação da teoria e técnicas científicas na escola. Teoria e prática são entendidas assim como dois momentos distintos da formação.

Esse modelo tem sido questionado pelo movimento dos educadores organizados em entidades de pesquisa e político-organizativas da educação, desde os anos 1980, e pelas próprias universidades, que reformularam seus currículos de formação de professores buscando uma concepção baseada na totalidade da unidade teoria-prática e na docência como base da identidade profissional do professor. A partir de 2002, com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica⁵⁵, há pelo menos no plano normativo, o modelo 3+1 é desarticulado, ao se propor, no Art. 7º que:

- I- a formação deverá ser realizada em processo autônomo, em curso de licenciatura plena, numa estrutura com identidade própria;
- II- será mantida, quando couber, estreita articulação com institutos, departamentos e cursos de áreas específicas;
- III- as instituições constituirão direção e colegiados próprios, que formulem seus próprios projetos pedagógicos, articulem as unidades acadêmicas envolvidas e, a partir do projeto, tomem as decisões sobre organização institucional e sobre as questões administrativas no âmbito de suas competências; [...] (BRASIL, 2002).

Há, ainda, a determinação, no Art. 11, que “o tempo dedicado às dimensões pedagógicas não será inferior à quinta parte da carga horária total”, do curso que deveria ter no mínimo 2.800 horas. Apesar de não explicitado na normativa, na organização da matriz curricular dos novos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura, as disciplinas pedagógicas – formação comum – começam a ser distribuídas ao longo do curso, e não mais somente concentradas no final, desmontando o modelo 3+1. Na década seguinte, as mudanças são mais profundas, com a Resolução CNE/CP nº 2/2015 determinando que as IES deveriam construir um projeto institucional de formação.

Apesar dos esforços das IES para consolidar suas políticas de formação, percebemos pelas falas dos docentes que a lógica bacharelesca ainda é presente nos cursos de licenciatura, como um resquício do modelo 3+1. Entretanto, programas como o PIRP e o PIBID auxiliam no processo valorização das licenciaturas dentro da universidade. Ao responderem diversas

⁵⁵ Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, seguida da Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002, que institui sua duração e a carga horária.

questões sobre como o PIRP impactava as licenciaturas em relação a área de ensino dentro da Universidade, os docentes orientadores levantavam aspectos referentes a formação docente dos residentes.

A gente tem um pouco, digamos assim, de alívio, porque como eu também sou o professor da prática de ensino, eu tento suprir todas as necessidades que a licenciatura não oferece para os alunos através das disciplinas de pesquisa e prática de ensino, mas a concepção de 3+1 de uma licenciatura sem identidade de uma licenciatura, que é um bacharelado disfarçado com algumas disciplinas da faculdade de educação, acarreta problemas muito sérios na concepção desses alunos, nessa proposta de política pública. (DOC-09).

Eu defendi que ele era importante do ponto de vista da formação acadêmica dos alunos porque principalmente o meu curso ele tinha também um perfil por formar mais bacharel do que licenciando e o programa jogava o menino dentro da sala de aula com todo um acompanhamento, com contato com o supervisor que tinha uma experiência docente fantástica, abria, trazia um, um... próprio supervisor pra dentro da universidade e eles davam continuidade aos seus estudos. Criavam fluxo entre o aluno da escola pública da localidade e a universidade, porque tem vários alunos que moram em Nova Iguaçu, estudam do lado da Rural, não sabem que tem uma universidade gratuita e pública ali. (COI-UFRRJ).

Porque o curso, ele é uma licenciatura, mas ele... Não o curso, mas o departamento de [X] ele tem na sua maioria bacharéis. Então o interesse é pelo bacharelado tanto que foi aprovado agora o bacharelado. Então não vejo com muito... muita boa vontade, vamos dizer assim. Ou falta de compreensão, vamos dizer assim, a questão da licenciatura. Então as pessoas não, não se interessaram. Algumas não se interessaram porque não achavam importante, outras não colocaram o nome por não se sentirem capazes, por não serem licenciados. (DOC-12).

Assim a ideia era ampliar a aproximação dos colegas com ensino, já que dentro do meu curso muitos colegas nunca tiveram essa sensibilização, e olha que é um curso de licenciatura, com ensino. Aliás trabalham com o curso como se fosse bacharelado. Entende? (DOC-14).

O diálogo com as escolas, território que conheço bem, sempre alimenta projetos de iniciação à docência e me fazem sentir que os laços com a educação básica não se perderam, mesmo depois de eu ter saído do magistério desse nível de ensino, do qual me aposentei em 2017. (DOC-04).

Na percepção dos professores, programas que colocam o professor em formação na escola, para vivenciar o cotidiano da escola durante seu processo formativo, como o PIRP e o PIBID, contribuem assim para o desenvolvimento de saberes docentes e formação da identidade profissional de professor. Ao mesmo tempo, esse processo aproxima a universidade da escola, e essa convivência provoca transformações na própria licenciatura como área de ensino, pela sensibilização dos próprios docentes das IES.

[Hoje] no meu curso a gente deve ter uns sete docentes ou oito docentes de um quantitativo de dezesseis que tem um olhar educacional, que tem um olhar para a formação docente, que enxergam que a profissionalização pra docência tem que ser trabalhada junto com o conteúdo na sala de aula, sabe? Que respeitam esse saber

escolar. Tomam esse saber escolar e começam a trabalhar essa relação, teoria e prática de forma mais objetiva, mais concreta, mais prática. (COI-UFRRJ).

Porque a ideia é o seguinte, quanto mais gente for sensível, né? A ideia de que nós [na UFRRJ] somos um curso de licenciatura e que a gente pode fazer para os estudantes da graduação é prepará-los para a carreira docente, no ensino fundamental, educação básica, fundamental, não porque ensino médio é básico. É isso que a gente tem que fazer, porque isso não impede deles terem outros vãos, outras experiências. (DOC-14).

Gostei muito porque eu também nesse processo aprendi muito a compreender a escola, e a compreender que para a formação docente, que é a minha área, eu gosto muito, e é uma área que eu... assim, é a área de pesquisa que eu trabalho muito que é a formação docente no ensino de ciências... Pra formação docente, o aluno precisa... ele precisa de várias... – como é que eu vou dizer. Eu uso o Tardif pra isso, mas – de várias fontes de aquisição dos conhecimentos. (DOC-06).

Eu acho que isso puxou a valorização da carreira docente, inclusive fez com que professores que não se interessavam, professores da licenciatura que não se interessavam pelo ensino. Isso eu acho é louco pensar, mas acontece, muito. Professores que estão formando outros professores de [X], mas não querem discussão educacional. [...] A discussão educacional... tem uma visão às vezes, uma visão de que discutir educação é discutir tecnicismo, sabe? Uma associação desse tipo. Então assim, fez com que alguns professores que estão formando professores, mas não querem educação, fez com que eles quisessem. (DOC-08).

Esse movimento de retorno dos saberes escolares, educacionais e pedagógicos para a universidade fortalece a licenciatura como área de ensino e forma o docente orientador que sem espaço não poderia desenvolver os saberes próprios da escola. Universidade e escola constituem lócus de formação distintos, com saberes próprios que só podem ser desenvolvidos na prática e, ambos, necessários à formação e prática docente. São espaços de formação complementares com suas características e rotinas específicas. Nessa relação entre a universidade e a escola que se estabelece por meio dos programas de formação inicial, os docentes orientadores têm também um espaço para sua formação. Isso promove um enraizamento da dimensão do ensino na universidade junto com a pesquisa.

Então... com o tempo acho que o potencial é esse, é o meu reconhecimento da escola e dos tipos, vamos dizer assim, de construção de conhecimentos que acontecem na escola, que são diferentes da universidade, que a universidade pode acolher, abraçar e aprender com isso, né? Então não é uma via de mão única, né? Conhecimentos que são da universidade e que precisam estar presentes na formação escolar. Não, tem coisas que só acontecem na escola e que a universidade não é capaz de produzir. Porque são instituições diferentes. então, acho que isso puxa, puxa pra um lado positivo a licenciatura nessa articulação com a escola, né? Universidade Escola são instituições diferentes, objetivos diferentes, não fazem a mesma coisa, mas precisam uma aprender com a outra, né? E eu acho que puxou um pouco essa presença aí, presença na valorização do profissional das escolas. (DOC-08).

Tem um papel importante na formação dos estudantes e, em um plano mais geral, programas de iniciação à docência conferem peso maior às licenciaturas, por permitirem maior enraizamento das ações dessa área da Universidade na

sociedade. O acompanhamento mais amíuê das ações pedagógicas nas escolas torna a universidade uma referência mais próxima dos espaços onde primordialmente acontece a educação básica. (DOC-04).

E o que a gente tem percebido é um envolvimento cada vez maior de docentes diferenciados do curso no programa, preocupados com a formação docente. Então, cursos como o meu que tem uma característica de formar mais os chamados bacharéis, um curso com alunos mais voltados para a área de pesquisa, hoje você tem 4 ou 5 docentes mobilizados e pensando a formação docente. Então eu acho que o programa e o fórum, e até essa reflexão mais coletiva que a gente faz no espaço, ela volta também para o próprio curso. A gente chegou a ter até mais de um docente querendo trabalhar. De ter vários voluntários. Assim, quando que você ia imaginar que você vai ter três professores... A gente tem um curso, tem quatro professoras do mesmo curso, trabalhando a questão da formação docente, sem receber nada. (COI-UFRRJ).

Eu acho que primeiro, pela experiência de sala de aula. Então eu acho que isso pra mim é o mais importante porque esse aluno, ele volta pra sala de aula com o conhecimento de uma realidade que antes ele não viveria, não nas condições, com os objetivos que ele vive quando ele participa do programa. Porque existe aí um padrão pra se cumprir no estágio obrigatório. Já a experiência da residência... Primeiro ela é uma experiência mais contínua, sistematizada, com propostas planejadas, né? Com uma experiência, e detalhe, tem todo um momento de ambientação, de conhecimento dessas realidades. Então, assim, eu vejo mesmo que a possibilidade da experiência no programa é de fato uma imersão desses licenciados. E aí eles voltam pra universidade apontando coisas, apontando caminhos... as licenciaturas aqui da universidade, alteraram os seus, os seus, os seus estágios. Não alterando... Assim alteraram, tentando olhar para esse estágio com um outro momento, tentando criar. Estão parando pra pensar outras formas de realização desse estágio. E isso é muito legal. Está provocando um movimento. E as questões dos aspectos formativos também, né? Porque eles acabam indicando pra gente, né? A necessidade de debater determinados assuntos que antes a gente não, não, não vinha debatendo, então acho que é um diálogo potente. (DOC-15).

A necessidade de fortalecimento das licenciaturas se dá frente a lógica bacharelesca ainda presente nas universidades. Essa lógica descrita pelos entrevistados aparece na cultura acadêmica entre os próprios estudantes numa percepção de valor. A fala da COI-UFRJ a seguir exemplifica como o curso de licenciatura tem um status inferior na cultura acadêmica do que os cursos de bacharelado, que são normalmente associados à ideia de pesquisa. A docente relata como sentia que a bolsa do PIBID teria menos valor, em termos de status acadêmico, que uma bolsa de Iniciação Científica.

É engraçado. Eu acho que isso tem a ver também com o perfil e a relação com a docência que os professores do curso começam a estabelecer. Então, assim, quando eu era coordenadora de área do PIBID uma das coisas que me incomodava é que os meus alunos nunca estavam no mesmo patamar dos alunos de iniciação científica. Eu achava aquilo um absurdo. (COI-UFRRJ).

Essa percepção de valor sobre as bolsas de programas de formação docente mudou ao longo do tempo dentro da universidade, muito provavelmente, a partir da experiência vivida pela IES em seus projetos institucionais, tanto do PIRP quanto do PIBID. Uma contribuição

efetiva dos dois programas, que foi ressaltada por diferentes entrevistados, é a valorização da carreira docente a licenciatura como área de ensino na Universidade.

Assim, do início do programa em 2018 pro final do programa a gente percebe uma procura maior pelas bolsas de residência pedagógica e pelo PIBID. Tem aluno querendo sair da pesquisa e vir pro PIBID pra exercício pedagógico. (COI-UFRRJ).

Assim, eu já vejo que lá no meu curso não tem muita distinção. Não faz muita diferença você ser bolsista do PET, do PIBID, da residência pedagógica ou ser bolsista de iniciação científica. Todos eles contribuem pra sua formação. É uma questão de escolha, de trajetória, de percurso. (COI-UFRRJ).

Percebemos então que essa aproximação entre universidade-escola provoca transformações em diversos níveis nas IES. É também um processo formativo para os docentes orientadores que reflete em toda comunidade acadêmica. Mesmo que estes docentes não estejam regularmente na escola com os residentes, o programa proporciona uma vivência desse cotidiano.

Entre a maioria dos entrevistados, o contato com a escola era prioritariamente por intermédio dos preceptores. Todos os subprojetos tinham um momento de discussão conjunta das experiências, com algumas diferenças em termos de organização. Então, os docentes orientadores participavam das discussões e decisões dos grupos de residentes e preceptores mesmo estando na Universidades. No entanto, apesar de não estarem cotidianamente na escola como os residentes, os docentes relataram que faziam visitas às escolas participantes por diferentes razões. Alguns foram apresentar o projeto para a equipe diretiva no momento de habilitação das escolas pelas Secretarias de Educação, pois as escolas precisavam aderir ao termo de cooperação para receber o projeto. Outros relataram conflitos ao longo da execução do projeto que exigiram maior presença na escola.

Aí você vê a diferença. Nesse colégio mais distante, as diretoras me receberam, assim, como se eu fosse um príncipe. Me colocaram na sala da direção e me serve café e me apresenta pra todo mundo. Eu fui recebido pela diretora geral, e os adjuntos. Me levou na sala dos professores, conheci todos os professores que estavam naquele dia na escola, os funcionários. Foi uma abertura da escola. Coisa que não aconteceu no [escola], digamos, né? Na escola técnica, o diretor geral, ele nem... ele nem recebeu a gente quando a gente foi. Foi uma coordenadora pedagógica, que conversou assim muito en passant. Como se falasse assim, tudo bem, o colégio tá aqui, é um programa da universidade, tá. Foi um impacto bacana. E no outro CIEP também aconteceu a mesma coisa. A gente foi super bem recebido, mas eu não sei até que ponto eles entendiam o processo e o projeto. Talvez eles pudessem olhar e falar assim “Vai vir estudantes da universidade. Legal!” E com o decorrer do projeto eles foram entendendo. Mas assim, receptividade, de três, duas escolas muito boas e a outra mediana. (DOC-11).

Tive problema. Não foi problema, eu tive reclamações de posturas de uma escola, mas que eu tomei logo a providência, via gestão institucional, e logo se resolveu tudo. E num bairro que era o bairro mais elitizado das três escolas. [...] Ah, residente não pode ficar dentro de sala de professor, residente não pode isso, não pode aquilo. Uma vez que a escola sabia que não poderia fazer isso no contrato que havia assinado com a gente. E aí então, não podia haver essa discriminação. O residente, ele é um professor. Ele está em exercício. (DOC-09).

Teve um problema sério de relação interpessoal dos residentes com a preceptora. Das preceptoras, era a menos experiente e ela era meio que... ah faz tudo pra mim" e aí a gente entrou: não, calma! Não é isso não, olha só! E aí foi o embate. Foi um, um, um trabalho de formação muito grande. Mas das três escolas foi a mais rigorosa em relação a horário, em relação a... acontecia muito bem, só que se moveu uma carteira, não, agora vamos botar num lugar aqui porque senão o diretor vai chamar atenção de todo mundo. Era, era uma coisa da fiscalização dois ponto zero ali. [...] Eu tinha muito contato com, com essa mais rígida, mais rigorosa. É a que eu tinha mais contato. (DOC-12).

A única coisa assim que... no final das contas eu, eu assim, não me estressei, mas eu fiquei assim um pouquinho chateado, foi nesse evento que eu falei pra você que a gente teve lá na universidade. Que a diretora do centro ficou preocupada com a com a ida dos alunos principalmente do ensino fundamental na UFF, por conta de dos alunos irem pra universidade porque é aquela fama. Você vai pra universidade pública que tem um bando de maconheiro, entendeu? Então, assim! No final foi. Mas assim, foi um pequeno estresse que rolou no início? Mas eh... fora isso não. Que até falei "gente, olha! O nosso... convívio está sendo tão legal!" Não tivemos problemas, entendeu? Foi até a escola que eu estive até mais vezes né? (DOC-02).

Mas os alunos da escola, de uma escola em especial, eles meio que quiseram dar uma confrontada nos nossos estagiá..., residentes. E aí foi um processo de conquista mesmo. E aí como eu te disse, essa mesma escola foi a escola que não ligou muito. A coordenação pedagógica não estava muito aí. Não foi muito parceira. Só abriu a escola sabe? Só abriu a escola. (DOC-13).

De forma geral, os docentes relataram que o projeto foi bem recebido pelas escolas. Algumas tiveram um envolvimento maior de outros atores do espaço escolar que não eram bolsistas, com maior apoio e envolvimento da direção e coordenação pedagógica. Nessas escolas, os relatos demonstram que a execução do projeto dependeu menos do comprometimento do preceptor. Mesmo em escolas que o preceptor não estava tão engajado no programa, os residentes puderam desenvolver seus projetos pois havia um contato mais próximo da Direção que facilitava o desenrolar das ações.

Em algumas secretarias a parceria até foi maior, eu cheguei aí a algumas escolas como convidada pra participar de atividades da própria escola que nem estavam vinculadas diretamente ao projeto. Então tinha também essa parceria, mas eu acho que a gente poderia estender ainda mais essa parceria. Só que isso não foi possível na nova edição porque a gente está trabalhando no remoto. E aí é muito difícil (COI-UFRRJ).

Olha, eu percebi um pouco essa dupla direção assim, sabe? Porque tinha escola que eles eram mais aceitos. Em outras escolas também eram aceitos, mas você via um pouco assim a diferença nessa recepção. Então, escolas que os professores abraçavam, sabe? Os professores já, já... na sala dos professores. O tipo da relação

era muito diferente. Porque como eles estavam ali desenvolvendo regência, desenvolvendo ali interação constante, pesquisa. Então tinha uma coisa muito constante deles ali. Então isso foi fazendo com que eles também tivessem mais autonomia. (DOC-01).

Aí queria que o projeto parasse enquanto o documento não fosse.... mas tanto eu tive apoio que a diretora bancou. Não, o projeto continua e a gente vai.... conversando, que eles queriam, eles confundiram a residência com o estágio. (DOC-03).

Meu contato com as escolas se deu, principalmente, através das preceptoras [...] Em ambas as escolas de Ensino Fundamental tive resistência de professores que não faziam parte do projeto. No entanto, na escola de Seropédica não precisei intervir diretamente, pois a preceptora conseguiu ficar com todos os residentes em suas turmas. Na escola do Rio de Janeiro percebi que tanto a coordenação da escola quanto a Coordenação de Educação eram mais presentes, incentivando o desenvolvimento de uma série de projetos educativos. Não percebiam essa presença em Seropédica. (DOC-17).

No [Escola X] na verdade eu fui mais vezes é pra apagar incêndio. Era pra ver atividade, ver se estava acontecendo, ver essa questão dos conflitos, enfim, eu fui mais pra isso. A que eu menos fui na [Escola Y] porque a [Escola Y] eu tinha também conhecido o diretor e eu conhecia uma das coordenadoras. Então eu falava constantemente com essa coordenadora da [Escola Y], e eu ficava a par. Eu precisava de uma..., ah, pô, reserva o armário pra gente! Eu já falava com a coordenadora, ela já reservava. (DOC-12).

Em algumas escolas, apesar de não haver resistência à participação no projeto, a equipe diretiva se manteve mais distante. Nestas escolas, percebemos que o andamento das ações propostas pelos docentes dependia muito do comprometimento do preceptor.

Na edição anterior, uma das escolas já vinha com o Pibid, então assim, pra eles foi muito fácil, foi a continuidade de um programa, já havia uma abertura, já havia uma receptividade muito grande. A outra escola não, a outra escola a gente chegou a ter problema, a gente estava numa escola e a preceptora foi mandada embora, não tinha mais ninguém de pedagogia, a gente teve que alocar o programa em outra. E aí assim, não havia uma receptividade muito grande da escola e da direção, mas havia da preceptora, tanto é que é a preceptora que agora está fazendo mestrado, então, só para você ter uma ideia do engajamento. Que acabou superando. Então assim a gente acabou tendo uma vivência, que é que... que fez com que, que na verdade, uma vivência muito boa, em função do engajamento da preceptora. né? (DOC-15).

Sobre a participação dos preceptores, eu acho que o programa... ele funciona muito por causa dos preceptores. Assim, ele dá certo muito por causa dessa decisão dos preceptores a se comprometerem como formadores dos residentes. (DOC-07).

Apesar do bom relacionamento com as escolas no programa, os docentes apontam a necessidade de maior institucionalização dessa relação. Segundo os coordenadores institucionais, a experiência bem-sucedida de projetos anteriores como o PIBID, dentre outros, facilitou a recepção do PIRP. Algumas escolas já conheciam o trabalho das IES e demonstravam confiança em seus projetos de formação. Percebemos, então, que há um

estreitamento do contato com as escolas, uma abertura de espaços de formação para os sujeitos envolvidos no programa, mas que o diálogo entre as duas instituições ainda é incipiente. Não identificamos nos relatos a existência de momentos de troca entre as escolas e as IES de caráter mais institucional. Foram realizadas algumas reuniões de apresentação do projeto, para tomada de decisões, mas não pareceu haver momentos de avaliação e reflexão conjunta.

As escolas foram habilitadas pelas secretarias estadual e municipais. O PRP foi bem recebido pelas unidades escolares. Temos uma excelente relação. Algumas delas são parceiras da UFF em outros programas (PIBID, Programa Licenciaturas, por exemplo) e projetos de pesquisas há algum tempo, o que facilitou o contato e a adesão das escolas ao Programa. (COI-UFF).

As redes, elas gostam quando a gente vai pra escola. E aí a gente colocou que embora a gente não conhecesse o programa a gente ia levar a experiência do PIBID que era uma experiência de formação docente. A diferença era que o programa tinha umas atividades mais engessadas e isso tudo foi explicado. Porque na verdade quando a gente faz a reunião com as redes, a gente não separa o PIBID a residência. [...] Então, assim, nunca houve por parte das redes, rejeição em relação ao projeto, mesmo ele sendo novo, eles querem que a universidade vá pra escola. sabe? E eles estão sempre de portas abertas. (COI-UFRRJ).

As escolas, elas precisam se desarmar. Elas vêm as políticas públicas como verdadeiros encaixes, como se elas estivessem sendo vigiadas. Elas não conseguem perceber essas políticas públicas como parcerias. Sabe? Como visões estratégicas para melhorar o corpo docente desses espaços. Então, a gente se depara com determinadas situações que ainda são desagradáveis, de rejeição dos alunos, de não permissão de alunos em participações em conselhos de classe, em uma série de eventos que seriam fundamentais para esses alunos, futuros professores, já irem aprendendo a lidar com o ofício de ser professor e as suas implicações. (DOC-09).

[E]ssa parte não foi uma parte simples não, eu confesso pra você que pode ter sido uma falha boa do nosso projeto porque a gente só ficava em contato com as professoras, embora eu tenha tentado contato com a gestão escolar, a gestão não queria, de uma das escolas parecia que não entendia qual era o objetivo da residência. Então, numa dessas conversas que fui, eu e esse professor coordenador junto comigo da [X], a gente foi até a escola [...]E aí quando a gente teve que implementar o projeto na escola, teve muita resistência de outros professores que não estavam participando porque não entendiam. O que que eram aqueles residentes? Porque que somente aquelas professoras tinham residentes? Quem são eles? Eu não gosto de estagiária. São estagiários? Isso não foi de forma alguma esclarecido. E a gente não via também a abertura pra isso. Então essa foi o parâmetro de uma escola. Essa outra escola que a gente fala que é uma escola de aplicação, houve já uma permeabilidade maior. Eles já entenderam... até porque PIBID já era desenvolvido ali, estágios supervisionados já eram desenvolvidos ali. Então foi muito mais fácil a nossa aproximação. E os professores, os colegas. Dessas professoras, entendiam um pouco melhor. (DOC-06).

[A] gente teve essa facilidade deles aceitarem, já terem tido um outro projeto que era o PIBID, que não era comigo era com outros colegas, que tinha sido muito legal. Então a gente foi muitíssimo bem aceito. A gente não teve nenhuma dificuldade. (DOC-16).

Eu acho que a gente avançou muito. No diálogo... na percepção de que a formação docente se faz no chão da escola, e nessa percepção de que há um aprendizado que

... você só consegue... um saber fazer escolar que está dentro da escola. Então nesse sentido, eu acho que a gente avança no diálogo. Mas assim do ponto de vista político institucional de interação, eu acho que a gente tem muito que avançar ainda, e aí vou ser bem sincera com você né? Por exemplo, seria interessante que a gente tivesse no nosso fórum representantes das redes. Mas isso é um movimento mais difícil, porque na verdade você precisa mobilizar, e o presencial é interessante para você conseguir mobilizar, né? (COI-UFRRJ).

A partir dos relatos dos docentes, e dentro de uma perspectiva de formação mais ampla, podemos perceber que os projetos institucionais como foram desenvolvidos pelas IES formam em diferentes dimensões da formação de professores, abrangendo os residentes (estudantes das licenciaturas), os preceptores (professores da escola básica), os docentes orientadores (professores da universidade) e os próprios alunos das escolas-campo.

Os ambientes de reflexão criados com o programa auxiliam no processo de formação inicial e continuada de docentes desses atores, com a escola e com a universidade, o que contribui para a formação de todos os sujeitos envolvidos nesse percurso formativo. O programa permite o diálogo e troca de saberes entres os diversos atores, assim como, promove o contato contínuo nos ambientes universitários e escolares, promovendo a troca de informação entre eles e estimulando as instituições a repensar seus cursos.

A formação é sempre um ato formativo que requer a existência de três personagens aí, três atores, né? Quem forma, quem é formado e o que está sendo formado. Então eu acho que essa tríade aí ela é necessária pra acontecer. Então a licenciatura ela não se enfraquece com residência. Se ela tiver muita clareza da diferença entre formação inicial, formação continuada e licenciatura. Eu acho que esses três não são três adjetivos para uma mesma coisa. Três ações, três caminhos muito distintos, em termos de formação. (DOC-16).

Ele tem um retorno muito positivo para um curso de licenciatura, porque ele mobiliza mais docentes para a questão da formação e profissionalização. Ele mobiliza o professor da sala de aula, porque os meninos desafiam até mais a ele do que o coordenador de área, porque o tempo inteiro ficam pedindo pra colocar determinadas discussões. Ele desafia o próprio docente supervisor, professor da rede, não só nesse sentido, mas no sentido de uma vontade de voltar a estudar, de ir pra universidade, eu tenho casos de vários preceptores que estão fazendo mestrado ou fizeram e já estão caminhando pro doutorado por conta da experiência do PIBID. Eu tenho hoje uma docente orientadora que ela já foi supervisora hoje ela é professora lá da universidade. Então esse retorno, essa possibilidade, de você se enxergar como construção de conhecimento dentro da universidade. E você tem aquele aluno, da rede que ao invés de acabar o ensino médio e virar trabalhador em uma loja qualquer ele enxerga “não, mas eu posso trabalhar e eu posso vir pra universidade”. Então assim, e a universidade ganha também do ponto de vista institucional porque ela consolida uma política de formação docente. Ela consolida um olhar sobre a formação docente. Ela consolida um olhar sobre a formação docente, um olhar consciente, não é um olhar aleatório sobre a formação docente. (COI-UFRRJ).

Nesta integração entre universidade e educação básica toda a comunidade escolar também pode, através do PIRP, tornar-se co-participante do processo de formação dos licenciandos bolsistas. Essa relação universidade-escola que se estabelece viabiliza trocas e colaborações mútuas no processo formativo de todos os sujeitos envolvidos, numa perspectiva que permite a integração entre gestores (da universidade e da escola), docentes orientadores (universidades), supervisores (professores da rede pública de educação), residentes (licenciandos) e os próprios alunos da escola básica. Nessa dinâmica, os sujeitos da escola, produtores de um saber específico, se tornam também co-formadores desses licenciandos.

[M]as assim, eu acho que a gente aprendeu a respeitar e a se apropriar da escola e dos processos de formação escolares e de um saber escolar próprio como matéria para formação docente. A gente aprendeu a ouvir esse professor, a experiência desse professor, a gente aprendeu a perceber essas outras experiências do orientador educacional, do orientador pedagógico da escola. (COI-UFRRJ).

Elas [as preceptoras] se sentem assim, eu tenho a impressão que elas se sentem muito estimuladas com os residentes, trazendo ideais, trazendo propostas e ao mesmo tempo os residentes levam as ideias e são interpelados assim, pelas condições do trabalho delas[...] Nesses programas que envolvem licenciando, os professores da educação básica, e nós orientadores, não é da UFF, da universidade, no caso, é uma ideia, assim, de criar um espaço coletivo de aprendizagem. Criar um espaço, ali que todos aprendem. Os professores da escola básica se veem animados, assim, ficam animados com as propostas e ressignificando o que os residentes trazem. Os residentes vão se dando conta que de que o conteúdo científico, da [X] não é talvez o mais importante, mais importante é a mediação dos temas, dos assuntos, com a vida dos alunos. Então é muito informativo para eles. (DOC-07).

São experiências de ação pedagógica que os/as licenciandos/as vão levar para a vida toda, inclusive superando os estereótipos que cercam a escola pública hoje, vista como terreno das impossibilidades. Lutar contra o sucateamento e o abandono da rede pública não significa condená-la à esterilidade. Pelo contrário, a luta pela educação pública de qualidade se faz em variados espaços e frentes. (DOC-04).

No período que está na escola, o residente tem a possibilidade de interagir com outros profissionais da educação, passa a vivenciar a rotina institucional, os percalços escolares, a relação dos pais/responsáveis pelos alunos com a escola e os imprevistos inerentes à prática do professor, discutem o processo de ensino e aprendizagem com seus pares, com seu preceptor e seu docente orientador num processo em que todos esses atores se formam uns aos outros no cotidiano escolar.

Esse é um movimento que promove uma reflexão sobre a prática educativa durante sua realização. Para os preceptores, especialmente, que ficam presos à rotina sobrecarregada de professor de escola pública no Brasil, acaba sendo um momento que os tira da zona de

conforto e os fazem repensar sua própria atuação como docente. Ao atuarem como co-formadores dos residentes, formam a si mesmos nesse encontro.

Eu acho a participação dos preceptores maravilhosa, tanto no PIBID quanto na residência pedagógica. Eles têm um papel maravilhoso. E eu, graças a tudo que há de melhor nesse mundo, sempre tive uma preocupação muito grande em escolher os meus preceptores. Para trabalhar mesmo com as diferenças. Às vezes eu escolhia um anárquico, completamente diferente de uma pessoa disciplinada, exatamente para me tirar da minha zona de conforto. Exatamente para me ensinar, para me mostrar outras maneiras de eu me reinventar. Então, isso mostrava como que era maravilhoso, porque ao mesmo tempo que eles me tiravam da zona de conforto eu também os tirava. Porque eu colocava os residentes para atuarem de uma forma, colocando eles diante do espelho o tempo inteiro, se reinventando, se remanejando, sabe? E aí, era muito interessante. Então, os preceptores têm um papel importantíssimo, importantíssimo. Como diz o Tardif, os preceptores são modelos apreciativos, em formação. Então, eles representam uma identidade, uma subjetividade desses futuros professores. Vocês enquanto preceptores trazem uma realidade imensa para essa geração de professores que nós estamos formando. (DOC-09).

Disseram que em alguma medida elas acho que as três falaram isso né? O que mais a residência contribuiu pra elas foi nesse sentido de dar [...]um respiro. Uma atualizada. É uma coisa assim, elas estão há tanto tempo na prática pedagógica que elas não se viam sendo questionadas, sendo desafiadas na sua prática, tendo experiências de outras práticas. Elas falaram assim, a nossa prática sempre foi individual. Uma delas falou assim, e em algum momento eu tive que aceitar... porque eu, eu resisti, mas eu tive que aceitar que eu estava compartilhando a minha prática pedagógica com os alunos. Isso pra mim causou um estranhamento no início, mas depois eu vi que isso me ajudou muito. Que eu renovei a forma de olhar a minha a minha prática, há tanto tempo eu estava na mesma na mesma. Nessa coisa da rotina e daí com essa vivência dos alunos, dos residentes foi muito importante. (DOC-06).

No caso dos preceptores, a contribuição da Residência foi principalmente no sentido de repensarem a sua prática. Isso porque o contato com os residentes e ideias importantes da [Escola] fez com que tivessem atualizados conceitos e concepções que, algumas vezes, não tinham contato desde a sua época de formação inicial. (DOC-17).

Então eles foram muito receptivos, propuseram muitas coisas, eles se tocaram de muitas.... porque a gente professor do dia a dia da escola, a gente até tem muitas ideias, mas às vezes a gente não dá conta. E quando a gente tem parceria, é outra história. É outra história. Eu vejo isso até na minha condição de professora de ensino superior, hoje. Quando a gente tem parceiro a gente movimentava o corredor do instituto. Mas quando não tem que é o trabalho solitário, a tendência é a gente ficar no cotidiano, da repetição da rotina, igual, é muito grande. [...] Então esses preceptores, deu uma movimentada na vida deles. Até de exaustão mesmo. Que eles me relataram "Cara eu estou muito cansado, porque eu não tenho que mais dar conta só da turma. Eu tenho que dar conta dos residentes também." Então teve um preceptor que ficou depois com muita vontade até de vim fazer o mestrado. Curtia muito assim essa coisa de.... e ele se sentia intimidado. (DOC-13).

Esse estímulo à reflexão sobre a própria prática acaba por se manifestar em interesse dos preceptores por dar continuidade a seus estudos. Segundo os relatos dos docentes, vários de seus preceptores voltavam para a universidade para fazer mestrado ou doutorado, seja do

PIBID ou do PIRP, muitos não sabiam diferenciar entre os dois programas e confundiam os termos preceptor e supervisor inúmeras vezes. Mesmo aqueles que não entram em programas de pós-graduação, voltam à universidade nesse processo de formação propiciado pelo programa num processo de formação continuada.

A gente teve aluno até que entrou no mestrado por conta, aluno não, professor que entrou no mestrado depois que viveu a experiência da residência pedagógica. (DOC-15).

Porque o material que era levantado, o material que era construído nesses encontros eram tão enriquecidos que foram assim, meus supervisores iam entrando para o mestrado (DOC-09).

Essas pessoas também retornaram a universidade, né? Então se não chegaram a se entusiasmar pra tentar fazer o mestrado ou doutorado... na verdade voltaram a viver essa coisa de você não tá não tá assim, seguindo a maré sem refletir, elas tinham que refletir com a gente. (DOC-10).

Para os preceptores, a participação nesse tipo de programa, recebendo bolsa, é também uma forma de valorização profissional. O pagamento de uma bolsa valoriza a dimensão de co-formador, e leva a um maior comprometimento desse docente com o professor em formação. Isso é diferente do estágio em que o professor da escola básica recebe o licenciando em sua sala de aula, dentro do seu tempo regular de trabalho, se receber nenhum adicional pelo trabalho extra, sem acrescentar algo em sua carreira e nem contar como hora de trabalho. Isso acaba por sobrecarregar ainda mais o professor que aceita receber um estagiário. Portanto, remunerar o professor pelo tempo dedicado a formação dos residentes e a sua própria formação é uma dimensão importante de sua valorização profissional.

Eu considero também, não posso deixar de falar isso, que os estágios curriculares também são essa sementeira. Só que qual seria o diferencial? Nos programas que têm remuneração, sobretudo, a remuneração do professor da educação básica, ou seja, tem uma valorização dele como co-formador, porque ele também recebe uma bolsa. Portanto, ele passa a ser reconhecido como um ator importante. Com uma valorização remunerada para esse processo. É isso seria o diferencial em relação ao estágio curricular obrigatório que um professor que recebe os estagiários na escola, vai atuar ali pela sua boa vontade. Essa seria a diferença. E é por isso que se torna indutor dessa produção de saberes. Porque acaba que como eles são remunerados, os preceptores, ou seja, os supervisores do PIBID, enfim, o professor que está recebendo uma bolsa que está lá na escola para poder estar atuando com os nossos licenciados. É, ele passa a ser valorizado como co-formador. (DOC-07).

Potencializar e reconhecer inventividade docente. Então era, por exemplo, muito diferente de uma ideia de um professor que vai ensinar uma técnica ao aluno ou então de um licenciando que vai chegar na escola e vai atualizar o professor. [...] realmente a promoção de encontros nesse sentido que todos se reconhecessem como formadores, Co-formadores. Uns aos outros se formando. E isso de fato acontece porque as preceptoras, as professoras que participaram da residência, que algumas delas eu tenho contato até hoje, a gente partilha outros projetos

atualmente, elas ficavam muito felizes com os aprendizados, que aconteciam nessas reuniões e no contato com os licenciandos, com as licenciandas na escola. Então, essa dimensão eu acho que foi atingida assim essa meta. De um reconhecimento de um processo de formação que é um processo de formação mútua. A gente queria registros, promoção de situações de mútua formação. (DOC-08).

Percebemos nas entrevistas com os docentes das IES a relevância da articulação universidade-escola para a formação docente, com destaque para o papel das vivências experienciadas no cotidiano escolar. O programa como construídos pelas IES fundamentam-se no reconhecimento de que os professores são sujeitos que ensinam e aprendem ao mesmo tempo, produzindo conhecimento em seu próprio espaço de trabalho, na reflexão sobre sua atuação como docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos esta pesquisa com o objetivo de compreender o papel do programa de Residência Pedagógica na política de formação de professores para a educação básica, no cenário sociopolítico atual, analisando como se dá sua recontextualização (BALL; BOWE, 2017) em duas Universidades federais – a Universidade Federal Fluminense (UFF) e a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Para tanto, iniciamos o trabalho investigativo nos apropriando da abordagem teórico metodológica do ciclo de políticas, de Ball e Bowe (2017) e Ball, Maguire e Braun (2016), para pensarmos em um o percurso investigativo coerente com a concepção de política que estávamos adotando.

Partindo da concepção de que a política é constituída de práticas e propostas interconectadas e está em constante processo de transformação, pensamos em um caminho investigativo que nos permitisse acompanhar essa natureza dinâmica da política. Iniciamos, então, a construção de um referencial teórico-metodológico que fundamentou nossa investigação e nos forneceu conceitos e categorias que nos possibilitaram compreender a trajetória do Programa Institucional de Residência Pedagógica (PIRP) e problematizar seu processo de recontextualização das universidades estudadas.

O Ciclo de Políticas é um método para análise de políticas que compreende as políticas educacionais no contexto das relações e ações dos profissionais que lidam com as políticas no nível local. Essa abordagem caracteriza o processo político como um ciclo contínuo de contextos interconectados, não lineares ou sequenciais, que formam uma política. Assim como a Política está sempre em processo de constituição, nossa apropriação do referencial teórico se deu ao longo do processo de investigação, articulando o movimento teoria-empíria-teoria, aprofundando os conceitos e resgatando o contexto histórico a partir dos indícios encontrados na análise de dados.

Iniciamos, assim, tentando compreender o contexto político em que o programa foi lançado. Em diálogo com autores que atuam nas entidades do campo educacional, especificamente da ANFOPE como Helena de Freitas (2018), Iria Brzezinski (2019), Marcia Angela Aguiar (2019), Vera Bazzo e Leda Scheibe (2019), buscamos compreender o contexto histórico da formação de professores, e das políticas educacionais no Brasil.

Pudemos perceber com a política de formação de professores no Brasil tem um caráter fragmentado, sendo historicamente operacionalizada por meio de programas e como a discussão sobre diretrizes curriculares tem sido conduzida em âmbito federal. A partir dessa

discussão pudemos identificar as forças políticas que disputam o campo da formação e as concepções de formação em disputa. Nesse sentido, o movimento de educadores iniciado na década de 80 desempenhou um importante papel da construção de uma concepção de educador, que contempla sua formação e identidade profissional, em perspectiva emancipatória, da qual compartilhamos.

Barnabé Medeiros Filho (2018) nos ajudou a compreender como se deu o processo de construção do golpe jurídico-parlamentar-midiático de 2016 que tomamos como marco temporal para nosso trabalho. Com Lino e Arruda (2018) e Lino (2019) pudemos demonstrar o processo de desmonte de políticas educacionais, aceleradas após golpe, e de perda de direitos sociais. O golpe coloca no poder forças políticas que defendem uma lógica privatista, baseada no neoliberalismo, e que dá início a uma série de reformas que retiram direitos da população, cortam recursos e, na educação, forçam reformas neoliberais centradas em duas importantes políticas, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Novo Ensino Médio.

Com Luiz Carlos de Freitas (2012; 2018), Helena de Freitas (2018), Evangelista e Shiroma (2007, 2015) entre outros autores, nos apropriamos de um referencial sobre as reformas educacionais da educação, iniciadas na década de 90 e aceleradas após o Golpe. Essas reformas retomam tecnicismo como uma “teoria da responsabilização” onde se propõe a mesma racionalidade técnica de antes na forma de padrões ou expectativas de aprendizagem medidas por testes. Em conjunto, há uma ênfase nos processos de gerenciamento da força de trabalho da escola e no discurso meritocrático. “Este neotecnicismo se estrutura em torno a três grandes categorias: responsabilização, meritocracia e privatização” (FREITAS, 2012, p.383).

A BNCC e a reforma do ensino médio são o carro-chefe das contrarreformas educacionais, engendradas pelos empresários da educação, que assumiram como tarefa a implementação da agenda política para o campo educacional dos grupos econômicos que apoiaram o Golpe de 2016. A Formação de professores tem um papel central na implementação da reforma empresarial da educação, que visa descaracterizar a formação via padronização curricular pela adequação dos cursos de licenciatura, como prescrito na Resolução 02/2019, à BNCC e a adoção de uma BNC da Formação. Essa vinculação, além de impor uma concepção de formação de caráter tecnicista, fere a autonomia universitária das instituições formadoras.

A partir desse referencial teórico nos debruçamos sobre os textos e documentos do programa buscando compreender sua origem e analisar como o programa se insere nos debates do campo da formação de professores. Analisamos os editais do programa, seus

resultados, regimento e outros documentos e, analisamos, também, os projetos institucionais das instituições de ensino superior (IES) estudadas. Nossas análises mostraram que o PIRP está diretamente vinculado às reformas empresariais da educação, sendo o primeiro programa de formação lançado após o Golpe, com o objetivo de promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de licenciatura às orientações da BNCC. A exigência de que as IES vinculem a formação dos licenciandos à BNCC é uma forma de forçar às IES a modificarem seus programas de formação, em franco ataque à autonomia universitária. O objetivo final é desconstruir os projetos de formação inicial comprometidos com a docência como atividade intelectual e criadora e imprimir uma concepção de formação tecnicista que dissocia teoria e prática e transforma o professor em um tutor da BNCC.

Apesar das intencionalidades dos atores envolvidos nos contextos da influência e da produção de textos, há uma distância entre o texto da política e sua realização no contexto da prática. Quando a política chega às instituições de ensino ela passa por um processo de recontextualização. Nesse processo a política passa por interpretações e recriações, e onde produz efeitos e consequências que podem representar mudanças significativas nela própria. A política não chega pronta às instituições de ensino para serem implementadas, ela se constitui nesse processo. A política não se resume a um texto. Ela é ação concreta, realizada pelos agentes locais. Ela não a política não está pronta antes de ser realizada. Enquanto a política está sendo realizada, ela está sendo criada, ou recriada.

Foi partindo desse pressuposto que iniciamos a coleta de dados com os sujeitos que atuam no PIRP no contexto da prática, nas duas IES federais, a fim de analisar sua recontextualização. Nos propusemos a fazer uma análise crítica do programa e, portanto, para analisarmos o contexto da prática de forma crítica, fez-se necessário fundamentar a concepção de educação que orienta nossa análise, pois não há análise neutra.

Partimos de uma concepção de educação como prática social, constituída na totalidade da unidade teoria-prática e comprometida com sua natureza ética e política. Nesse sentido, partimos do pressuposto, com base em Gramsci (2000, 2002, 2017) e Freire (1997, 2021), de que “é possível superar a submissão e subordinação intelectual que se instala e confirma a alienação, pela leitura do real e suas contradições, de forma crítica e contextualizada”, tendo como norte a defesa da educação pública e dos direitos sociais (LINO *et al.*, 2021, p.2).

Nessa pesquisa, utilizamos o conceito de Estado Ampliado de Gramsci (2002), que nos ajudou a compreender os processos que envolvem agenda, elaboração, implementação e avaliação de políticas públicas. Nessa concepção, as Universidade e as escolas, à medida que participam do Estado assim compreendido atuam como agentes de conformação a esta

política, bem como de resistência a ela. Se o Estado é Sociedade Civil + Sociedade Política, e a política é a ação do Estado, a política não pode ser resumir a ação governamental, aos interesses expressos por um dos grupos (o dominante) no processo de proposição de uma política. A concepção de a política se constitui nos contextos, nos processos, e permite apreender a ação da sociedade civil, sua influência, a tensão exercida por ela para a construção de uma política pública.

Assim, ao analisar o processo de contextualização das duas IES – UFF e UFRRJ – percebemos como cada uma delas operou, a partir de uma leitura semelhante, traduções distintas do mesmo programa, a partir de suas próprias políticas de formação, bem como das visões de mundo e experiências de seus atores.

A UFRRJ realizou um projeto institucional que teve como principal característica o entendimento de que o PIRP seria um aprofundamento, uma sistematização para a prática docente, enquanto o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) seria uma sensibilização, uma aproximação inicial com a atividade docente. O projeto da UFRRJ também fez uma associação das ações desenvolvidas com o estágio supervisionado. Ao traduzir a política a IES manteve o entendimento que foi expresso nos objetivos do programa descritos no edital de reformulação do estágio supervisionado. Esse objetivo levou a associação da experiência da residência pedagógica com o estágio.

A UFF, por sua vez, realizou um projeto institucional que teve como principal característica a condução unificada dos programas de formação da IES: o PIRP, o PIBID e um programa próprio da instituição. A questão do estágio ocupou um espaço secundário nas discussões dos docentes e não fez parte da tradução realizada.

Ao comparar o processo de recontextualização nas duas IES, percebemos que a UFF possui uma política institucional de formação de professores mais consolidada entre a comunidade acadêmica que UFRRJ. Alguns fatores nos levaram a essa conclusão: o desenrolar dos processos de interpretação e tradução do PIRP nos pareceu ter acontecido de forma mais acelerada e mais coesa na UFF do que na UFRRJ; o entendimento institucional sobre a relação entre os programas PIRP e PIBID apareceu com frequência e solidez nas falas dos docentes da UFF; e os docentes da UFF expressaram uma menor preocupação com fatores de crítica como controle de horas, horas excessivas ou devolução de bolsas. A análise das entrevistas nos permitiu perceber uma maior coesão entre as falas dos docentes da UFF, em comparação com os da UFRRJ, mesmo que eles tivessem divergências e leituras diferentes do programa.

A UFRRJ possuía uma política de formação de professores implantada, com uma comissão permanente de formação docente, mas esta não parecia já estar consolidada na cultura acadêmica. A adesão ao programa levou a IES a criar o Fórum PIBID/RP da UFRRJ, que se constituiu em uma ação importante para a consolidação da tradução realizada pela IES. A concepção dos programas como complementares exigiu que os coordenadores institucionais do PIBID e do PIRP articulassem as diretrizes e práticas que seriam desenvolvidas.

O pensamento de Gramsci (2000, 2002, 2017) nos orienta a perceber o conceito de Estado ampliado e a atuação dos intelectuais orgânicos nesse processo de elaboração e implantação de políticas educacionais. Da mesma forma, Paulo Freire (1987, 2021) nos auxilia a compreender o conceito de autonomia e as possibilidades - postas aos sujeitos e às instituições universitárias analisadas nesta investigação - de resistência às políticas implementadas no que se refere à descaracterização dos programas de formação, à imposição de vinculação à BNCC, e seu potencial ataque à autonomia universitária.

Nesse sentido, os docentes orientadores ocupam uma posição importante no desempenho do papel de intelectuais orgânicos ao possibilitar formação de novos intelectuais orgânicos. Identificamos vários momentos em que os entrevistados, conscientes dos seus projetos de formação e da política de formação da IES, tomaram decisões de rejeitar ou fazer releituras de demandas impostas pelas diretrizes do Programa Institucional de Residência Pedagógica (PIRP). Ao resistirem as imposições dos programas de formação e desenvolverem um trabalho comprometido com a política de formação das IES e, também, comprometidos com a educação como prática social, exercem sua função organizativa e diretiva. Nessa posição assumem o papel de dirigentes e na relação que estabelecem com os alunos, a partir da reflexão crítica, estimulando o surgimento de novos intelectuais orgânicos.

No entanto, não pode haver elaboração de dirigentes onde não há atividade teórica. Para a formação de intelectuais orgânicos, seja de qualquer classe, é necessário que sua concepção de mundo, suas razões de ser e se desenvolver, precisam ser sistemática e constantemente estudadas. Assim, entendemos que descaracterizar a formação docente, a esvaziando de teoria, é também uma forma de controlar a formação de novos intelectuais orgânicos da classe subalterna, da classe que não está no poder, visando a manutenção da hegemonia da classe dominante.

As forças que estão no poder tensionam, assim as universidades para esta operar mudanças que sejam de seus interesses. Acreditamos que a materialização da política de formação de professores por meio de programas, mantidos por bolsas, de caráter temporário, é

uma forma de tensionar a universidade nesse sentido, pois cria-se uma dependência das IES de aderirem aos diferentes programas de formação que são lançados pelo governo para receberem financiamento e poderem implementar seus projetos. Acreditamos que este é em um mecanismo de persuasão da comunidade acadêmica aos projetos políticos dos grupos que estão no poder. No entanto, pudemos perceber que a tomada de decisão dos sujeitos envolvidos era, em grande parte, baseada na possibilidade de exercício da autonomia universitária, em uma forma de resistência à imposição da política.

A concepção de autonomia, segundo Freire (1987; 2021), é importante para entendermos a atuação dos docentes no processo de materialização da política de formação de professores, que o PIRB apresenta, e sua reinterpretação pelos projetos institucionais da UFF e da UFRRJ. Essa discussão sobre a autonomia nos auxiliou a analisar as evidências de maior ou menor autonomia dos sujeitos envolvidos, assim como a afirmação da autonomia universitária, enquanto princípio constitucional, que a proposta do PIRP desconsidera nos Editais.

Entendemos a imposição da BNCC pelo programa como uma forma do Governo federal intervir no que é ou não conhecimento passível de ser ensinado no ambiente universitário, forçando uma concepção de formação alinhada aos princípios neoliberais que impulsionam as reformas empresariais da educação. Uma concepção de formação baseada numa racionalidade prática, dissociada da teoria, que no fim transforma o professor em um tutor da BNCC, contra a própria natureza criativa da carreira.

No entanto, nos processos de interpretação e tradução estudados constatamos que os atores da política ressignificaram seus objetivos e pudemos perceber que as IES compartilham de uma concepção de educação como prática social, democrática e construtora da cidadania. Percebemos como os sujeitos, principalmente os docentes orientadores, resistiram às concepções contrárias do programa, constituindo o PIRP como uma política de formação que contribuiu para a construção da autonomia dos residentes e formação de suas identidades como professores.

A experiência realizada pelas duas IES aproximou os residentes do cotidiano escolar, favorecendo o movimento de reflexão teórico-prático e a identificação do licenciando com a carreira de professor. Assim, o processo formativo ocorre, concomitantemente, na escola e na universidade, favorecendo uma experiência reflexiva e de construção progressiva de saberes docentes (TARDIFF, 2014), em especial os saberes experienciais, que são condição para o exercício da prática docente, e só podem ser desenvolvidos na e pela prática. A nosso ver a IES estudadas compartilham de uma concepção de formação que reconhece e valoriza os

professores como sujeitos do conhecimento, sujeitos capazes de produzir conhecimento no exercício da sua prática.

O PIRP, como realizado pelas IES, proporcionou experiências e espaços formativos para todos os sujeitos envolvidos no programa, tanto residentes, quanto preceptores, docentes orientadores, e alunos das escolas básicas. A convivência entre preceptores e residentes estimulou uma reflexão sobre a prática desses docentes, colocando-os em uma posição de co-formadores que além de possibilitar formar a eles mesmos, autoformação, promove, também, a valorização desse docente. Além disso, a experiência fortaleceu a identidade docente de alguns estudantes, fazendo-os refletir sobre suas escolhas de carreira e estimulando a tomada de decisões conscientes.

Assim, podemos concluir que mesmo que haja forte pressão para conformação dos professores à lógica fatalista neoliberal (FREIRE, 2021), ainda há espaços de resistência, que os sujeitos se apropriam e ressignificam conforme sua concepção de mundo. A prática educativa, enquanto prática especificamente humana, não pode se desvincular de sua natureza ética, sem a qual ela não pode ser plenamente exercida, pois só podemos nos assumir como sujeitos históricos, transformadores da realidade, de forma ética. Consciente da natureza política de sua prática, vemos que é possível que os docentes exerçam o papel de intelectuais orgânicos em defesa de uma educação humanizadora que permita a constituição da consciência crítica, a autonomia e a responsabilidade ética, em uma concepção emancipadora.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, M. A. S. Política de Formação de professores: o que muda nas esferas nacionais e locais. In: GRACIANO, M. (coord.). O Plano de Desenvolvimento da Educação, série *Em Questão*, n. 4. Ação Educativa/Observatório da Educação. 2007.
- AGUIAR, M. A. S. ANFOPE e as lutas dos educadores pela escola pública na década de 1980: uma visão dessa história a partir da CONARCFE. *Formação em Movimento*, v.1, n.1, jan.-jun. 2019, pp. 32-56. Disponível em <http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/448/782>. Acesso em 06 jul. 2022.
- ANADON, S. B., & Gonçalves, S. D. R. V. (2018). Uma ponte para o Futuro:(des) continuidades nas políticas de formação de professores. *Momento - Diálogos em Educação*, 27(2), 35-57. Disponível em: <https://doi.org/10.14295/momento.v27i2.8181> Acesso em 11 abr. 2021.
- ANFOPE, ANPED et al. *Entidades se posicionam contrárias à padronização e controle impostos pelo Programa de Residência Pedagógica! Não à BNCC*, 06 de março de 2018. Disponível em: http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/Manifesto_Programa_Residencia_Pedagogica.pdf. Acesso em 05 jun. 2020.
- ANFOPE. *Documento Final do VI Encontro Nacional*. Belo Horizonte, ANFOPE, 1992. Disponível em <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/6º-Encontro-Nacional-da-Anfope-1992.pdf>. Acesso em 23 mai. 2022.
- ANFOPE/CONARCFE. *Documento Final do IV Encontro Nacional*. Belo Horizonte, CONARCFE, 1989. Disponível em <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/4º-Encontro-Documento-Final-1989.pdf>. Acesso em 23 mai. 2022.
- ANPED. *A política de formação de professores no Brasil de 2018: uma análise dos editais Capes de Residência pedagógica e Pibid e a reafirmação da Resolução CNE /CP 02/2015*. Documento apresentado em Audiência do CNE em 09 de abril de 2018. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/formacaoprofessores_anped_final.pdf. Acesso em 31 ago 2020.
- BALL, S.J. What is Policy? Texts, Trajectories and Toolboxes. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, vol.13 n.2, p.10-17. Londres: Routledge, 1993. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/0159630930130203>. Acesso em 31 ago 2020.
- BALL, S.J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. *Currículo sem Fronteiras*, v.6, n.2, pp.10-32, Jul/Dez 2006. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/ball.pdf> Acesso em 31 ago 2020
- BALL, S.; BOWE, R.; GOLD, A. *Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology*. London: Routledge, 1992 [2017].

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. *Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias*. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.

BAZZO, V; SCHEIBE, L. De volta para o futuro. retrocessos na atual política de formação docente. *Retratos da Escola*, 13(27), 669–684. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.22420/rde.v13i27.1038>. Acesso em 05 jun. 2022.

BOURDIEU, P. A Escola Conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. Trad. Aparecida Joly Gouveia. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1998, pp.40-64.

BOURDIEU, P. O Capital Social – notas provisórias. Trad. Denice B. Catani e Afrânio M. Catani. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1998, pp.65-69.

BRASIL. CAPES. *Edital 6/2018*. Programa de Residência Pedagógica Disponível em:<https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/03052018-edital-6-2018-alteracao-residencia-pdf/view>. Acesso em 30 set. 2020.

BRASIL. *Edital 1/2020*. Programa de Residência Pedagógica Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/06012020-edital-1-2020-residencia-pedagogica-pdf/view>. Acesso em 30 set. 2020.

BRASIL. CONAE 2010. *Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação*. Documento Referência. MEC, 2010.

BRASIL. CONAE 2010. *Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica*. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/CONAE2010_doc_final.pdf. Acesso em 22 mai. 2021.

BRASIL. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 1 jun. 2021.

BRASIL. *Decreto nº 3.276*, de 6 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3276.htm. Acesso em 1 jun. 2021.

BRASIL. *Decreto nº 3.554*, de 7 de agosto de 2000. Dá nova redação ao § 2º do art. 3º do Decreto no 3.276, de 6 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3554.htm. Acesso em 1 jun. 2021.

BRASIL. *Lei nº 10.172*, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em 1 jun. 2021.

BRASIL. *Lei nº 11.273*, de 6 de fevereiro de 2006. Autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111273.htm. Acesso em 1 jun. 2021.

BRASIL. *Decreto nº 5.800*, de 08 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm. Acesso em 1 jun. 2021.

BRASIL. *Lei nº 11.494*, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, [...] e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm. Acesso em 1 jun. 2021.

BRASIL. *Lei nº 11.502*, de 11 de julho de 2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei no 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nos 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, [...]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/lei/111502.htm. Acesso em 1 jun. 2021.

BRASIL. *Lei nº 13.005*, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em 1 jun. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo da Educação Superior 2019*: resumo técnico. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2019.pdf Acesso em 1 jun. 2021.

BRASIL. *Censo da Educação Básica 2020*: resumo técnico. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf Acesso em 1 jun. 2021.

BRASIL. MEC. *Resolução CNE/CP nº1*, de 18 de fevereiro de 2002 - Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Brasília: MEC, 2002a.

BRASIL. MEC. *Resolução CNE/CP nº2*, de 19 de fevereiro de 2002 - Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Brasília: MEC, 2002b.

BRASIL. MEC. *Resolução CNE/CP nº 2*, de 1º de julho de 2015 - Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Brasília: MEC, 2015.

BRASIL. MEC. *Resolução CNE/CP nº 2*, de 20 de dezembro de 2019 - Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Brasília: MEC, 2019.

BRASIL. MEC. *Resolução CNE/CP Nº 1*, de 27 de outubro de 2020 - Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Brasília: MEC, 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. *Resolução 510*, de 7 de abril de 2016. Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br>. Acesso em 1 jan. 2021,

BRZEZINSKI, I. Debates contemporâneos sobre formação e valorização dos profissionais da educação e o plano nacional de educação (2012-2021). *Revista de Ciências Humanas*, 13(20), 11-27. 2012. Entrevista concedida a Edite Maria Sudbrack.

BRZEZINSKI, I. Princípios da Carta de Goiânia / IV CBE na Constituição Federal “cidadã” (CF/1988): participação da sociedade civil nas políticas educacionais. *Formação em Movimento*, v.1, n.1, jan.-jun. 2019, pp. 109-128. Disponível em <http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/452>. Acesso em 1 jun. 2022.

CANDAU, V. M.a (Coord.). *Novos Rumos da licenciatura*. Brasília: INEP, 1987.

CARDOSO, N. de S.; MENDONÇA, S. G.de L. A trajetória de atuação do Forpibid-rp: entre inovar a formação e resistir aos ataques. *Formação em Movimento*, v.1, n.1, jan.-jun. 2019, pp. 146-152. Disponível em <http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/455>Acesso em 1 jun. 2022.

CHEVALLARD, I. Sobre a teoria da transposição didática: algumas considerações introdutórias. *Revista de Educação, Ciências e Mathematica*, 3(2), 2013, pp. 1-14.

CONARCFE. *Documento Final do I Encontro Nacional*. Belo Horizonte, CONARCFE, 1983. Disponível em <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/1º-Encontro-Documento-Final-1983.pdf>. Acesso em 23 mai. 2022.

COUTINHO, C. N. *O leitor de Gramsci: escritos escolhidos 1916-1935*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.

CRUZ, G. B. da. *Curso de Pedagogia no Brasil: história e formação com pedagogos primordiais*. Rio de Janeiro, Wak, 2011.

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. *Educ. Pesqui.* São Paulo, v. 33, n. 3, p. 531-541. Dec. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022007000300010>. Acesso em 23 ago. 2020.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida. Oto. Formação humana ou produção de resultados? Trabalho docente na encruzilhada. *Revista Contemporânea de Educação*, vol.10, n.20, p.314 a p.341, julho/dezembro de 2015. Disponível em <https://doi.org/10.20500/rce.v10i20.2730>. Acesso em 23 ago. 2020.

DINIZ-PEREIRA, J. E. A Construção do Campo da Pesquisa sobre Formação de Professores. *Revista da FAEBA- Educação e Contemporaneidade*, v. 22, n. 40, p. 145-154, 16 out. 2019. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/7445>. Acesso em 1 jun. 2022.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 70ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2021.

FREITAS, H. C. L. de. 30 Anos da Constituição: avanços e retrocessos na formação de professores. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 12, n. 24, p. 511-527, nov./ dez. 2018. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/912>. Acesso em 28 abr. 2021.

FREITAS, L. C. de. Os reformadores empresariais da educação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v33n119/a04v33n119>. Acesso em 28 abr. 2021.

FREITAS, L. C. de. *A reforma empresarial da educação – nova direita, velhas ideias*. São Paulo: Expressão Popular. 2018.

FREITAS, Luiz Carlos de. ANFOPE: concepções predominantes nos anos iniciais e sua importância para a luta atual. *Formação em Movimento*, v.1, n.1, jan.-jun. 2019, pp. 16-31. Disponível em <http://costalima.ufrrj.br/index.php/FORMOV/article/view/445>. Acesso em 6 jul. 2022.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out-dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>. Acesso em 14 dez. 2018.

GATTI, B. A.; NUNES, M. M. R. (Org.). *Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas*. Textos FCC, São Paulo, v. 29, 2009. Disponível em: http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/textos_fcc/arquivos/1463/arquivoAnexado.pdf. Acesso em 14 dez. 2018.

GRAMSCI, A. *Cadernos do cárcere*, vol.1: introdução ao estudo da filosofia de Benedetto Croce; Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 1ªed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

GRAMSCI, A. *Cadernos do cárcere*. Volume 2. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

GRAMSCI, A. *Cadernos do cárcere*. Volume 3. Maquiavel. Notas sobre o Estado e a política. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

GUIMARÃES, M. H. *Política Nacional de Formação de Professores*. Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=74041-formacao-professor-final-18-10-17-pdf&category_slug=outubro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em 30 set. 2020.

JACOMINI, M. A. O conceito gramsciano de Estado Integral em pesquisas sobre políticas educacionais. *Educação e Pesquisa* [online]. 2020, v. 46. São Paulo: 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046214645>. Acesso em 4 jul. 2020.

KRAWCZYK, N.; LOMBARDI, J. C. (Orgs.). *O golpe de 2016 e a educação no Brasil*. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

LEHER, R. Autonomia universitária e liberdade acadêmica. *Revista Contemporânea de Educação*, v.14, n.29, p.208-p.226. 2019. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/23167>. Acesso em 03 jun. 2022.

LIMA, L. L.; D'ASCENZI, L. Implementação de políticas públicas: perspectivas analíticas. *Revista de sociologia e política*, v. 21, p. 101-110, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-44782013000400006>. Acesso em 16 jan. 2022.

LINO, L. A de P. *Movimento estudantil da UFRuralRJ: memórias e exemplaridade*. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: PUC, Departamento de Educação, 2004

LINO, L. A. Tempos de crise: cenário atual da educação no Brasil. In: LINO, L.A.; NAJJAR, J. (Organizadores). *Planos de educação, democracia e formação: desafios em tempos de crise*. Curitiba: Appris, 2019. P.17-37.

LINO, L. A.; ARRUDA, M. C. C. Retrocessos e contrarreforma educacional: um ensaio sobre exclusão social em tempo de golpes. *Movimento-Revista de Educação*, Niterói, ano 5, n.8, p.07-42, jan./jun. 2018a.

LINO, L. A.; ARRUDA, M. C. C. O desmonte das políticas e programas de formação: discontinuidades e retrocessos. In: FERREIRA, A. G.; BERNADO, E. da S.; MENEZES, J.S.da S. (Organizadores). *Políticas e gestão em tempo integral: desafios contemporâneos*. Curitiba, CRV, 2018b. P.365-385. 2018b.

LINO, L. A.; COUTO, P. S. C.; GONCALVES, I. C. M.; FERREIRA, J. de O. D.; ARRUDA, M. C. C.; MORGAN, K. V. Programas de formação de professores: descaracterização e desmontes em curso. In: *Anais do Simpósio de Grupos de Pesquisa sobre Formação de Professores do Brasil*. Brasília (DF) Universidade de Brasília, 2021. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/ivsimpliosidegruposdepesquisadeformacaodeprofessores/341546-programas-de-formacao-de-professores-descaracterizacao-e-desmontes-em-curso>. Acesso em 23 mai. 2022.

LOTTA, G. (Organizadora). *Teorias e análises sobre implementação de políticas públicas no Brasil*. Brasília, Enap, 2019.

MAINARDES, J.. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educ. Soc.* [online]. 2006, vol.27, n.94, pp.47-69. ISSN 1678-4626. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000100003>. Acesso em 16 jul. 2020.

MAINARDES, J. A pesquisa sobre política educacional no Brasil: Análise de aspectos teórico-epistemológicos. *Educ. rev.* [online]. 2017, vol.33, e173480. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698173480>. Acesso em 16 jul. 2020.

MAINARDES, J. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da política educacional. *Jornal de Políticas Educacionais*, [S.l.], v. 12, nº16, aug. 2018. ISSN 1981-1969. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/59217>. Acesso em 16 jul. 2020.

MAINARDES, J; GANDIN, L. Contributions of Stephen J. Ball to the research on educational and curriculum policies in Brazil. *London Review of Education*. 11. 256-264. 2013. DOI: 10.1080/14748460.2013.840985. Acesso em 16 jul. 2020.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. *Educação & Sociedade*, Campinas. v. 30, n. 106, p. 303-318, 2009.

MAINARDES, J; STREMEL, S. A teoria de Basil Bernstein e algumas de suas contribuições para as pesquisas sobre políticas educacionais e curriculares. *Revista Teias*, [S.l.], v. 11, n. 22, p. 24 pgs., ago. 2010. ISSN 1982-0305. Disponível em: < <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24114>>. Acesso em: 23 ago. 2022.

MEDEIROS FILHO, B O golpe no Brasil e a reorganização imperialista em tempo de Globalização. In: KRAWCZYK, Nora; LOMBARDI, José Claudinei (Orgs.). *O golpe de 2016 e a educação no Brasil*. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

MENDONÇA; S. R. O Estado Ampliado como Ferramenta Metodológica. *Marx e o Marxismo* v.2, n.2, jan-jul 2014. Disponível em: [file:///C:/Users/X7/Downloads/phfaraujo-gerente-da-revista-2-o-estado-ampliado-como-ferramenta%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/X7/Downloads/phfaraujo-gerente-da-revista-2-o-estado-ampliado-como-ferramenta%20(1).pdf) Acesso em 11 ago. 2022.

MUZY, J. R.; DRUGOWICH, P. A. *Os Desafios da Autonomia Universitária: História Recente da USP Jundiaí*. SP: Paco, 2018.

NÓVOA, A (Coord). *Os professores e a sua formação*. Lisboa, Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, H. L. G.; LEIRO, A. C. R. Políticas de formação de professores no Brasil: referenciais legais em foco. *Pro-Posições*, Campinas. v.30, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0086>. Acesso em 22 mai. 2021.

PEREIRA, R. A.; FAZOLLO, S. A. B. Residência pedagógica na ufrj: políticas públicas e identidade docente. *Anais VII ENALIC*. Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: <<https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/52603>>. Acesso em 15 mai. 2022.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. O pensamento prático do professor – A formação do professor como prático reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p.93 – 114.

SAVIANI, Demerval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003

SAVIANI, D. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. *Revista Educação*, v. 30, n. 2, jul./dez. 2005. Disponível em <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3735>. Acesso em 15 dez. 2018.

SAVIANI, D. *A Pedagogia no Brasil: história e teoria*. 2ª ed. Campinas, Autores Associados, 2012. (Coleção memória da educação)

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C.; EVANGELISTA, O. *Política Educacional*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SILVA, K. A. C. P. da; CRUZ, S. P. 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, 2018. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/8062>. Acesso em 14 dez. 2018.

SILVEIRA, H. E..Memórias sobre o Pibid: concepções, criação e dinâmica de funcionamento. *Crítica educativa*, v. 3, p. 51-62, 2017. Disponível em: <https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/215/276>. Acesso em 20 jan. 2021.

TANURI, L. M. História da formação de professores. *Rev. Bras. Educ.* 2000, n.14, pp.61-88. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a05>. Acesso em 14 dez. 2018.

TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

UFF. *Histórico*. 2015. Disponível em: <https://www.uff.br/?q=historico>. Acesso em 02 jul. 2022.

UFF. *Apresentação*. 2022. Disponível em: <https://www.uff.br/?q=apresentacao>. Acesso em 02 jul. 2022.

UFF. *Números*. 2022. Disponível em: <https://www.uff.br/?q=uff-em-numeros-0#Cursos>. Acesso em 02 jul. 2022.

UFRRJ. *UFRRJ em números*. 2022. Disponível em: <https://institucional.ufrj.br/ccs/ufrrj-em-numeros/>. Acesso em 24 ago. 2022.

VASCONCELOS, M. L. M. C; BRITO, R. H. P . de. *Conceitos de educação em Paulo Freire*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

ZEICHNER, K. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. *Revista Educação*, v. 5, n. 3, set./dez. 2010. Disponível em <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/2357>. Acesso em 23 mar. 2019.

APÊNDICE A – Roteiro de entrevista com coordenadores institucionais



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
PROGRAMA de PÓS-GRADUAÇÃO Processos Formativos e Desigualdades Sociais

Roteiro de Entrevista Semiestruturada – Coordenador Institucional
Programa de Residência Pedagógica - PIRP

Identificação:

Nome Completo: _____

Cargo/função atual na UFF/ UFRRJ: _____

Tempo de atuação na UFF/ UFRRJ: _____

Se teve atuação **anterior à UFF/ UFRRJ**, explicita o tempo (anos) e a instituição:

Ensino Superior em outra Instituição Pública: _____

Ed. Básica em Instituição Pública: _____

Ensino Superior em Instituição Privada: _____

Ed. Básica em Instituição Privada: _____

Outra experiência? _____

Atuou no Programa Institucional de Iniciação à docência (PIBID)? () SIM () NÃO

Se sim, por quanto tempo? _____

Se sim, em que função (tipo de bolsa)? _____

Perguntas:

Bloco 1: Ingresso no programa e relação PIBIP/RP

- 1) Como ingressou no programa de Residência?
- 2) Como o programa foi recebido na IES? Houve resistências? E atualmente, há resistências?
- 3) Como foi o processo de elaboração dos projetos institucionais da IES submetidos em 2018 e 2020? Precisaram fazer mudanças para submeter em 2020? Quais?
- 4) Como você avalia a criação do RP (um novo programa federal de incentivo à docência para a educação básica,) se já havia o PIBID? Você acha que a adesão da UFF/UFRRJ ao PIRP afetou o PIBID de alguma forma?

- 5) Uma das principais diferenças entre os dois programas é a separação entre a participação de estudantes de anos iniciais e finais da licenciatura. O que você pensa dessa separação?

Bloco 2: Relação com a escola

- 6) Como foi feito o contato com as secretarias (estadual e municipais) e coordenadorias regionais de educação para envolver as escolas no Programa? E como ele foi recebido? Como você avalia a relação da UFF/ UFRRJ com as escolas de educação básica no programa?

Bloco 3: Sobre o Programa (PIRP)

- 7) Quais eram suas expectativas sobre o Programa? Considera que elas foram atendidas? Como avalia hoje a sua experiência no Programa?
- 8) De forma geral, qual é a sua avaliação do Residência Pedagógica na UFF/ UFRRJ?
- 9) Como vê a proposta de adequação à BNCC imposta pelo programa?
- 10) Em sua opinião, de que maneira o PIRP impacta as licenciaturas como área de ensino dentro da Universidade?

Bloco 5 – Papel da Capes

- 11) Como você percebe o papel da Capes (Governo Federal) ao longo do processo de implementação do PIRP (orientação, suporte, acompanhamento, avaliação, regulação, supervisão, etc.)?

Para finalizar, tem mais alguma consideração que queira fazer?

Muito grata pela sua colaboração!

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista com docentes orientadores



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
PROGRAMA de PÓS-GRADUAÇÃO Processos Formativos e Desigualdades Sociais

Roteiro de Entrevista Semiestruturada – Docente Orientador
Programa de Residência Pedagógica - PIRP

Identificação:

Nome Completo: _____

Cargo/função atual na UFF/ UFRRJ: _____

Tempo de atuação na UFF/ UFRRJ: _____

Se teve atuação **anterior à UFF/ UFRRJ**, explicita o tempo (anos) e a instituição:

Ensino Superior em outra Instituição Pública: _____

Ed. Básica em Instituição Pública: _____

Ensino Superior em Instituição Privada: _____

Ed. Básica em Instituição Privada: _____

Outra experiência? _____

Atuou no Programa Institucional de Iniciação à docência (PIBID)? () SIM () NÃO

Se sim, por quanto tempo? _____

Se sim, em que função (tipo de bolsa)? _____

Perguntas:

Bloco 1: Ingresso no programa e relação PIBIP/RP

- 1) Como ingressou no programa de Residência?
- 2) Como você avalia a criação um novo programa federal de incentivo à docência para a educação básica, se já havia o PIBID? Você acha que a adesão da UFF/ UFRRJ ao PIRP afetou o PIBID de alguma forma?
- 3) Uma das principais diferenças entre os dois programas é a separação entre a participação de estudantes de anos iniciais e finais da licenciatura. O que você pensa dessa separação? Que outras diferenças pôde perceber nos dois programas?

Bloco 2: Sobre o Pedagógico: proposta, estudantes e preceptores

- 4) Quais são as atividades de formação propostas para seu grupo e como você esperava que elas contribuíssem para a formação dos preceptores e residentes?

- 5) Como foi a realização dessa proposta de formação com/poros estudantes (residentes)? Como você avalia a participação deles no programa? Como o programa contribuiu para a formação deles?
- 6) E como foi a realização dessa proposta de formação com os professores (preceptores) da escola básica? Como você avalia a participação deles no programa? Como o programa contribuiu para a formação deles?
- 7) Como se deu a interação com as escolas? Como era o seu contato com a escolas? Percebeu alguma diferença entre elas?
- 8) Como vê a proposta de adequação à BNCC imposta pelo programa?

Bloco 3: Sobre o Programa RP

- 9) Quais eram suas expectativas sobre o Programa? Considera que elas foram atendidas? Como avalia hoje a sua experiência no Programa?
- 10) De forma feral, qual é a sua avaliação do Residência Pedagógica na UFF/ UFRRJ?
- 11) Em sua opinião, de que maneira o PIRP impacta as licenciaturas como área de ensino dentro da Universidade?

Bloco 4 – Papel da Capes

- 12) Como você percebe o papel da Capes (Governo Federal) ao longo do processo de implementação do PIRP (orientação, suporte, acompanhamento, avaliação, regulação, supervisão, etc.)?

Para finalizar, tem mais alguma consideração que queira fazer?

Muito grata pela sua colaboração!

APÊNDICE C – Questionário aplicado com residentes



PPGedu
processos formativos e
desigualdades sociais

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROCESSOS FORMATIVOS E DESIGUALDADES SOCIAIS

Pesquisa: A Residência Pedagógica como política de formação inicial e continuada de professores: uma análise crítica.

Você está sendo convidado (a) a participar do estudo denominado A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA COMO POLÍTICA DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES: UMA ANÁLISE CRÍTICA, investigação em desenvolvimento no Mestrado em Educação (PPGEDU/FFP/UERJ). A pesquisadora responsável pelo estudo é a mestranda Priscila de Souza Costa Couto, sob a orientação da Profa. Dra. Lucília Augusta Lino.

O objetivo da pesquisa é compreender como se dá a vinculação do programa de Residência Pedagógica com a política de formação de professores para a educação básica e sua recontextualização nas Universidades Públicas do Estado do Rio de Janeiro.

Não há nenhum benefício direto aos participantes desta pesquisa ou qualquer valor econômico, a receber ou a pagar, pela participação. Entretanto, espera-se que este estudo traga informações importantes sobre a formação de professores, contribuindo para a compreensão de políticas e programas que possibilitem a aproximação entre a Universidade e a escola básica.

Sua participação consistirá em responder a este questionário virtual e, se concordar, poderá ser contatado pela pesquisadora responsável para solicitação de informações adicionais. Não há riscos com a participação nesta pesquisa, mas é possível que alguma pergunta cause constrangimento a ser respondida, o que esperamos que não ocorra, assim como qualquer desconforto moral ou psicológico.

Sua privacidade será respeitada, ou seja, seu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, identificá-lo, será mantido em sigilo. Os dados de contato solicitados são opcionais e serão utilizados apenas para contato da pesquisadora com os participantes, se necessário.

Ao enviar sua resposta você estará automaticamente manifestando seu livre consentimento em participar da pesquisa e, a qualquer momento, poderá solicitar informações adicionais à pesquisadora responsável pelo e-mail priscilasccouto@gmail.com.

Desde já, agradecemos por sua colaboração nesta pesquisa.

*Obrigatório

IDENTIFICAÇÃO E CONTATOS

Seu nome e nenhum outro dado que possa identificá-lo será divulgado na pesquisa. Esta informação servirá apenas para contato da pesquisadora, caso precise de informações adicionais ao longo da pesquisa

Nome Completo:

Qual a sua idade (em anos)?

Seu sexo é: *

Marcar apenas uma opção.

- Feminino
 Masculino
 Prefiro não declarar

Em relação à sua cor/raça/etnia se declara como: *

Marcar apenas uma opção.

- Branca Preta
 Amarela/Asiática Parda/
 Indígena
 Prefiro não declarar

Telefone de contato com DDD

E-mail:

SOBRESUAFORMAÇÃOEATUAÇÃOOCOMODOCENTE

Qual é a sua Licenciatura? *

Marcar apenas uma opção.

- Artes Visuais
 Belas Artes
 Ciências Agrícolas
 Ciências Biológicas
 Ciências Sociais
 Cinema e Audiovisual
 Educação do Campo

- Educação Física
- Filosofia
- Física
- Geografia
- História
- Letras - Inglês
- Letras – Espanhol
- Letras – Português
- Matemática
- Pedagogia
- Química
- Outra denominação

Possui outra formação? É possível marcar mais de uma opção. *
Marque todas que se aplicam.

- Ensino médio normal/ formação de professores concluído
- Técnico de nível médio concluído
- Bacharelado na mesma área concluído
- Bacharelado em outra área concluído
- Licenciatura em outra área concluída
- Pós graduação/ especialização *latu senso* em curso
- Pós graduação/ especialização *latu senso* concluída
- Mestrado em curso
- Mestrado concluído
- Doutorado em curso
- Doutorado concluído

Fez alguma formação continuada nos últimos dois anos? *
Marque todas que se aplicam.

- Sim, fornecida pela Secretaria de educação
- Sim, gratuita por iniciativa própria
- Sim, paga por iniciativa própria
- Sim, fui bolsista do PIBID
- Não.

Caso tenha participado de algum programa de formação anterior, percebeu alguma diferença entre eles e o PIRP? Quais?

Qual a principal disciplina que leciona? *

Tempo (em anos) que atua como professor? *

Tempo de atuação (em anos) como docente na rede pública? *

Em quantas escolas da rede pública atua? *

Qual a sua carga horária? Se tiver duas matrículas na rede pública, some as cargas horárias.*

Quantas horas extras (dupla/GLP) você faz na rede pública? *

Atua como docente em escola da rede privada? *

Marcar apenas uma opção.

- Sim, em uma escola.
- Sim, em duas escolas.
- Sim, em três escolas.
- Sim, em quatro ou mais escolas.
- Não atuo na rede privada.

EMRELAÇÃO A ESCOLA PELA QUAL PARTICIPADO PIRP

Qual é o nome da escola pela qual participa no PIRP? *

Em que Município ela se localiza? *

Marcar apenas uma opção.

- Angra dos Reis
- Aperibé
- Barra Mansa
- Belford Roxo
- Campos dos Goytacazes
- Duque de Caxias
- Guapimirim
- Itaguaí
- Itaocara
- Japeri
- Macaé
- Magé
- Mesquita
- Miracema
- Nilópolis
- Niterói
- Nova Friburgo
- Nova Iguaçu
- Paracambi

- Petrópolis
- Pinheiral
- Queimados
- Rio Bonito
- Rio das Ostras
- Rio de Janeiro
- Santo Antônio de Pádua
- São Gonçalo
- São João da Barra
- São Pedro da Aldeia
- Saquarema
- Seropédica
- Volta Redonda
- Outro

Há quanto tempo (em anos) é docente desta escola? *

Nível de ensino em que atua na escola. *

É possível marcar mais de uma opção.

Marque todas que se aplicam.

- Curso técnico
- EJA – Ensino Fundamental
- EJA – Ensino Médio
- Ensino Fundamental I (do 1º ao 5º ano)
- Ensino Fundamental II (do 6º ao 9º ano)
- Ensino Fundamental – Correção de fluxo
- Ensino Médio

Quais disciplinas leciona nesta escola? É possível marcar mais de uma opção. *

É possível marcar mais de uma opção.

Marque todas que se aplicam.

- Arte
- Biologia
- Ciências
- Disciplinas técnicas
- Educação
- Física
- Ensino religioso
- Filosofia
- Física
- Geografia
- História
- Língua Espanhola
- Língua Inglesa
- Língua Portuguesa
- Outra língua estrangeira
- Matemática

- Módulos de correção de Fluxo
- Química
- Sociologia

Participa do PIRP no subprojeto de qual disciplina? *

Marcar apenas uma opção.

- Arte
- Biologia
- Ciências
- Disciplinas técnicas
- Educação Física
- Ensino religioso
- Filosofia
- Física
- Geografia
- História
- Língua Espanhola
- Língua Inglesa
- Língua Portuguesa
- Outra língua estrangeira
- Matemática
- Módulos de correção de Fluxo
- Química
- Sociologia

COMRELAÇÃOASUAPARTICIPAÇÃOONOPIRP

Como ficou sabendo do programa? *

Marcar apenas uma opção.

- Fui informado pela escola (e-mails, avisos, comunicados na sala de professores, etc)
- Fiquei sabendo por meio de contatos que fiz em outros programas (PIBIC, PIBIB, etc)
- Fui informado por amigos
- Vi a notícia em grupos de WhatsApp
- Vi a notícia na internet (jornais ou outras redes sociais) e procurei me informar
- Outros meios

Caso tenha respondido “Outros meios” na pergunta anterior, favor indique o como ficou sabendo do PIRP.

Há quanto tempo você participa ou participou do PIRP? Se você participou de mais de uma edição do programa, some o tempo das duas experiências. *

Marcar apenas uma opção.

- de 1 a 6 meses

- de 7 a 12 meses
- de 13 a 18 meses
- de 19 a 24 meses
- 25 meses ou mais

Marque as atividades em que os residentes sob sua supervisão estão envolvidos *

É possível marcar mais de uma opção.

Marque todas que se aplicam.

- Acompanhar as atividades realizadas com alunos conduzidas pelo preceptor(a).
- Conduzir atividades diretamente com os alunos sob supervisão do preceptor(a).
- Ministrar aulas teóricas e práticas com acompanhamento do preceptor(a).
- Ministrar aulas teóricas e práticas na ausência do preceptor(a).
- Realizar monitorias (aulas de reforço).
- Elaborar atividades didáticas.
- Participar do processo de avaliação (elaboração de questões, aplicação e correção de provas).
- Outra(as)

Caso tenha escolhido a opção "Outra(s)" na questão anterior, por favor especifique quais:

Que dificuldades você encontrou para sua atuação como preceptor? *

É possível marcar mais de uma opção.

Marque todas que se aplicam.

- Desconhecimento dos objetivos da Residência
- Falta de clareza do projeto de residência da universidade
- Falta de clareza sobre as atividades que devia desempenhar
- Dificuldades de diálogo com o professor orientador
- Dificuldades de diálogo com os residentes
- Dificuldade em distribuir as tarefas para residentes
- Resistência dos residentes às tarefas designadas
- Descumprimento das atividades pelos residentes
- Número excessivo de residentes para supervisionar
- Relacionamento inapropriado entre residentes e alunos Insubordinação de algum residente
- Diferenças político-ideológicas com professor orientador
- Diferenças político-ideológicas com residentes
- Falta de apoio da equipe diretiva da escola Restrição da escola à alimentação dos residentes
- Dificuldade dos residentes em utilizar os espaços da escola (quadra, sala de professores, laboratório de informática, espaços comuns, etc)
- Não encontrei dificuldades

Que atividades você participou junto ao docente orientador do seu subprojeto?*

É possível marcar mais de uma opção.

Marque todas que se aplicam.

- Reuniões periódicas (com agenda fixa)
- Reuniões esporádicas (sem regularidade)
- Grupo de estudo
- Outro tipo de atividade
- Não foram realizadas atividades

Como as atividades realizadas com o professor orientador contribuíram para sua formação?

Comente sobre elas *

Como você avalia o convívio com os residentes? *

É possível marcar mais de uma opção.

Marque todas que se aplicam.

- Me incentivou a estudar
- Pude conhecer novas atividades ou práticas
- Pude me atualizar em conhecimentos relativos a minha área de atuação
- Pude me atualizar em conhecimentos pedagógicos
- Me motivou a dar boas aulas
- Me ajudou no desenvolvimento das tarefas
- Me atrapalhou no desempenho das tarefas
- Não contribuiu para minha formação
- Não fez diferença para minha atuação como docente

Sua participação no PIRP proporcionou algumas das experiências abaixo? *

É possível marcar mais de uma opção.

Marque todas que se aplicam.

- Participação em evento como ouvinte
- Apresentação de trabalho em evento
- Publicação de artigo como autor
- Publicação de artigo como coautor
- Publicação de capítulo de livro como autor
- Publicação de capítulo de livro como coautor
- Publicação de relato de experiência
- Ingresso em curso de pós-graduação lato sensu (especialização ou MBA)
- Ingresso em curso de mestrado
- Ingresso em curso de doutorado
- Outra experiência acadêmica
- Não tive experiências acadêmicas de formação

AVALIAÇÃO GLOBAL

Com relação ao PIRP, indique seu grau de concordância com as afirmações a seguir: *
Marcar apenas uma opção por linha

	Concordo totalmente	Concordo	Indiferente	Discordo	Discordo totalmente
Contribui para a valorização do magistério	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Melhora a formação dos licenciandos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Contribui para formação continuada dos preceptores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Contribui para atuação dos preceptores como docentes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Promove a integração entre a universidade e a escola básica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Contribui para a articulação entre teoria e prática.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Com relação sua participação no PIRP, indique seu grau de concordância com as afirmações a seguir: *
Marcar apenas uma opção por linha.

	Concordo totalmente	Concordo	Indiferente	Discordo	Discordo totalmente
Me preparou melhor para enfrentar as dificuldades cotidianas da escola	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me proporcionou o aprendizado de novas metodologias	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Incentivou minha permanência na carreira docente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me incentivou a fazer uma pós-graduação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Não trouxe nenhum novo aprendizado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Gostaria de fazer mais algum comentário /crítica/ sugestão de melhoria sobre o PIRP?

Muito obrigada por sua colaboração!

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google Formulários

Google

ANEXO A – Edital capes nº6/2018 e anexos ao edital



EDITAL CAPESnº06/2018

PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PESAGÓGICA

RETIFICADO

Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior– Capes, Fundação Pública no cumprimento das atribuições conferidas pela Lei nº 8.405, de 09 de janeiro de 1992, e pelo Estatuto aprovado pelo Decreto nº 8.977, de 30 de janeiro de 2017, por meio de sua Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB), no uso de suas atribuições, torna pública a seleção de Instituições de Ensino Superior interessadas em implementar Projetos Institucionais de Residência Pedagógica, conforme processo de nº.23038.001459/2018-36 e de acordo com as normas deste Edital, da Lei nº 8.666 de 21 de junho de 1993, da Lei 9.784, de 29 de janeiro de 1999, da Lei 13.473 de 08 de agosto de 2017, do Decreto 8.752, de 09 de maio de 2016, Resolução CNE/CP nº 02/2015, de 1º de julho de 2015 da Portaria Capes nº 38 de 28 de fevereiro de 2018 e demais dispositivos aplicáveis à matéria.

1. DO OBJETO

O objeto do presente edital é selecionar, no âmbito do Programa de Residência Pedagógica, Instituições de Ensino Superior (IES) para implementação de projetos inovadores que estimulem articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzido sem parceria com as redes públicas de educação básica.

2. DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

O Programa de Residência Pedagógica visa:

- I. Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias;
- II. Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica;
- III. Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores.
- IV. Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Das definições

A residência pedagógica é uma atividade de formação realizada por um discente regularmente matriculado

em curso de licenciatura e desenvolvida numa escola pública de educação básica, denominada escola-campo.

A residência pedagógica terá o total de 440 horas de atividades distribuídas da seguinte forma: 60 horas destinadas à ambientação na escola; 320 horas de imersão, sendo 100 de regência, que incluirá o planejamento e execução de pelo menos uma intervenção pedagógica; e 60 horas destinadas à elaboração de relatório final, avaliação e socialização de atividades.

Na escola-campo, o residente será acompanhado por um professor da educação básica, denominado preceptor.

A orientação do residente será realizada por um docente da IES, denominado docente orientador.

A coordenação do Projeto Institucional de Residência Pedagógica será realizada por um docente da IES, denominado Coordenador Institucional.

Para fins deste edital:

- I. Proposta é o conjunto de informações inseridas no formulário eletrônico do Si Capes, conforme indicado no item 8.2, para o processo de seleção da IES;
- II. Projeto Institucional de Residência Pedagógica é o documento, organizado na forma do item 9, a ser apresentado à Capes pela IES habilitada na segunda etapa deste edital, na data fixada no cronograma constante no item 7.
- III. Um acotacorresponde a 18 parcelas mensais de bolsa.

Do regime de colaboração

O Programa de Residência Pedagógica será realizado em regime de colaboração, a ser efetivado por meio da formalização de Acordo de Cooperação Técnica (ACT) firmado entre o Governo Federal, por meio da Capes; o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime).

A participação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios será formalizada por meio de Termo de Adesão ao ACT, firmado por suas secretarias de educação ou órgão equivalente.

A participação das escolas e instituições da rede federal de ensino que ofertam educação básica será efetivada por meio de Termo de Adesão ao ACT, firmado por seu dirigente máximo.

Para efetivar a colaboração, deverá ser organizado o Comitê de Articulação da Formação Docente na Unidade Federativa.

O Comitê de Articulação da Formação Docente de cada Unidade Federativa será responsável pela articulação, acompanhamento e avaliação dos projetos de residência pedagógica desenvolvidos no âmbito de suas redes.

3. DOS RECURSOS ORÇAMENTÁRIOS

O recurso destinado ao presente edital será consignado no orçamento da Capes para o exercício de 2018, na Ação 0000 – Concessão de Bolsas de Apoio à Educação Básica, de acordo com o limite orçamentário fixado para o Programa.

Nos exercícios subsequentes, os recursos correrão à conta dos respectivos orçamentos e sua implementação condicionada à existência de dotação orçamentária para o Programa, nos termos da legislação aplicável à matéria.

4. DAS INSTITUIÇÕES PROPONENTES

Poderão submeter proposta ao presente Edital, as IES:

- I. públicas;
- II. privadas sem fins lucrativos;

III. IES privadas com fins lucrativos que possuem cursos de licenciatura participantes do Pronuni.

Poderão integrar os projetos institucionais de residência pedagógica os cursos de licenciatura que habilitarem egressos para os seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Língua Inglesa, Língua Espanhola, Matemática, Ciências, Física, Química, Biologia, Geografia, História, Informática, Sociologia e Filosofia, e ainda, os cursos de Pedagogia, Licenciatura Intercultural Indígena e Licenciatura em Educação do Campo.

São requisitos para a participação das IES:

- I. Quando tratar-se de Instituição Federal de Ensino Superior (IFES) e de IES privada – estar credenciada no Sistema de Regulação do Ensino Superior e-MEC e isenta de processo de supervisão, e apresentar, quando avaliada, Conceito Institucional (CI) ou Índice Geral de Curso (IGC) igual ou superior a 3;
- II. Quando tratar-se de IES estaduais e municipais que não aderiram ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) do governo federal - apresentar ato autorizativo de funcionamento expedido pelo órgão de regulação da educação superior de sua Unidade Federativa e, quando avaliada, o conceito institucional obtido na última avaliação;
- III. Comprometer-se em reconhecer a residência pedagógica para efeito de cumprimento do estágio curricular supervisionado.

São requisitos para o curso de licenciatura:

- I. Quando tratar-se de Instituição Federal de Ensino Superior (IFES) e de IES privada – estar devidamente cadastrado no sistema e-MEC, na situação “em atividade” e possuir, quando avaliado, Conceito de Curso (CC) ou Conceito Preliminar de Curso (CPC) igual ou superior a 3, obtido na última avaliação.
- II. Quando tratar-se de IES estadual e municipal que não aderiram ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) do governo federal - apresentar os atos for mais que comprovem o atendimento de todas as exigências para a oferta das turmas, expedidos pelos órgãos de regulação da educação superior da Unidade Federativa ao qual pertence e, quando avaliado, o conceito do curso obtido na última avaliação. Somente poderão participar cursos com conceito considerado suficiente pelo sistema de avaliação ao qual pertencer a IES, obtido na última avaliação.
- III. Serem oferecidos na modalidade presencial, exceto quando tratar-se de licenciatura do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).

5. DO FOMENTO

A IES que tiver Projeto Institucional homologado na terceira etapa de seleção será apoiada com a concessão de bolsas nas seguintes modalidades:

- I. Residente: para discentes com matrícula ativa em curso de licenciatura que tenham cursado o mínimo de 50% do curso ou que estejam cursando a partir do 5º período;
- II. Coordenador Institucional: para docente da IES responsável pelo projeto institucional de Residência Pedagógica;
- III. Docente Orientador: para o docente que orientará o estágio dos residentes estabelecendo a relação entre teoria e prática;
- IV. Preceptor: para o professor da escola de educação básica que acompanhará os residentes na escola-campo.

A IES deverá definir, de forma clara e objetiva no processo seletivo do residente, como o discente comprovará a atender ao requisito estabelecido no item 5.1, inciso I.

Para recebimento de bolsas, os discentes e docentes devem atender aos requisitos estabelecidos no item 6 deste edital.

Para a IES de que trata o inciso III do item 4.1, as cotas de bolsas do Programa de Residência Pedagógica deverão ser concedidas a discentes bolsistas do Prouni. Havendo cotas remanescentes, estas poderão ser utilizadas por licenciandos não integrantes do Prouni. Serão disponibilizadas um total de 45 mil cotas de bolsa na modalidade de residente.

A duração máxima das cotas de bolsa concedidas no Programa de Residência Pedagógica é de 18 meses e sua concessão será coincidente com o período de vigência do instrumento firmado entre a IES e a Capes para a formalização do fomento previsto neste edital, não sendo admitido, em qualquer hipótese, pagamento de bolsa após o encerramento dessa vigência.

A IES poderá, a seu critério, fracionar a cota de bolsa nas modalidades de residente, docente orientador e preceptor, desde que previsto no Projeto Institucional, para ampliar as oportunidades de participação de discentes, professores da educação básica e docentes da IES.

O beneficiário de cota de bolsa fracionada fica sujeito aos requisitos e obrigações deste edital, mesmo nos meses em que não recebe bolsa.

A atuação em bolsa nas funções de coordenação institucional, orientação e residência serão consideradas contrapartida da IES, devendo os participantes atender aos requisitos estabelecidos no item 6.

A substituição de bolsistas na modalidade de residência pedagógica somente poderá ser realizada por outro residente não bolsista do mesmo subprojeto.

O ingresso de residentes no projeto após o início das atividades do subprojeto deverá ser submetido à avaliação e autorização da Capes.

Os residentes que concluírem o curso de licenciatura, trancarem matrícula ou se desligarem do curso por qualquer motivo durante a execução do projeto terão a bolsa cancelada, mesmo que tenham concluído a carga horária da residência pedagógica.

6. DOS REQUISITOS DE PARTICIPAÇÃO DOS DISCENTES E DOCENTES

São requisitos mínimos para o recebimento de bolsa de residente:

- I. Estar regularmente matriculado em curso de licenciatura da IES na área do subprojeto;
- II. Ser aprovado em processos seletivos realizados pela IES;
- III. Ter cursado o mínimo de 50% do curso ou estar cursando a partir do 5º período;
- IV. Declarar em condições de dedicar 440 horas para o desenvolvimento das atividades da residência pedagógica;
- V. Firmar termo de compromisso.

O estudante de licenciatura que possuir vínculo empregatício ou estiver realizando estágio remunerado, poderá ser bolsista do programa de residência pedagógica, desde que não possua relação de trabalho com a IES participante ou com a escola onde desenvolverá as atividades do subprojeto.

A instituição participante não poderá impor restrições a estudantes que possuam vínculo empregatício, exceto no caso previsto no item 6.1.1.

São requisitos mínimos para o recebimento de bolsa de Coordenador Institucional:

- I. Ser designado pelo dirigente máximo da IES;
- II. Possuir título de doutor;
- III. Quando se tratar de IES pública, 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 de 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.

Para fins deste edital, será admitido, excepcionalmente, o título de mestre para recebimento de bolsa de coordenador institucional, desde que o beneficiário possua os requisitos elencados nos incisos I, III, IV, V, VI, VII e VIII do item 6.2 e no caso de a IES não possuir docente doutor disponível para atuar no Programa ou com todos os requisitos estabelecidos neste edital;

Para a comprovação de que trata o item 6.2.1, a IES deverá encaminhar à Capes, justificativa assinada pelo Pró-reitor para a indicação de docente com título de mestre, acompanhada da lista do corpo docente que atua nos cursos de licenciatura participantes do Projeto Institucional, do convite aos docentes que atendam integralmente aos requisitos contidos no item 6.2, bem como a negativa, quando houver.

São requisitos mínimos para recebimento de bolsa de docente orientador:

- I. Possuir, no mínimo, o título de mestre;
- II. Ter formação na área do subprojeto, em nível de graduação ou pós-graduação, exceto para os cursos de Licenciatura Intercultural Indígena e Licenciatura em Educação do Campo;
- III. Quando se tratar de IES pública, estar em efetivo exercício, ministrando disciplina em curso de licenciatura e pertencer ao quadro permanente da IES como docente;
- IV. Quando se tratar de IES privada, estar em efetivo exercício ministrando disciplina em curso de licenciatura e ser contratado em regime integral ou, se parcial, com carga horária de, no mínimo, 20 (vinte) horas semanais 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 de 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.

Para efeito das experiências indicadas nas alíneas “a”, “b”, “c” e “d” do inciso VI dos itens 6.2 e 6.3, considerar-se-á o mínimo de um ano para efeito de comprovação da experiência indicada na alínea “e” do inciso VI dos itens 6.2 e 6.3.

Considerar-se-á o mínimo de um ano para efeito de comprovação da experiência indicada na alínea “e” do inciso VI dos itens 6.2 e 6.3.

São requisitos mínimos para recebimento de bolsa de preceptor:

I. Ser aprovado no processo seletivo do Programa realizado pela IES.

II. Possuir licenciatura que corresponda ao componente curricular ou aos cursos do subprojeto;

III. Possuir experiência mínima de 2 (dois) anos no magistério na educação básica;

IV. Ser professor na escola-campo e estar atuando em sala de aula em componente curricular ou na etapa correspondente à habilitação concedida pelo curso participante do subprojeto;

V. Declarar que possui disponibilidade de tempo necessário para realizar as atividades previstas para sua atuação no projeto;

VI. Firmar termo de compromisso.

Para todas as modalidades é obrigatório cadastrar e manter atualizado currículo na Plataforma Freire, disponível no endereço eletrônico <http://freire2.capes.gov.br>, que será utilizado para fins de comprovação dos requisitos para concessão das bolsas.

A IES, a seu critério, poderá estabelecer requisitos adicionais para a seleção e indicação dos bolsistas de que trata o presente edital.

7. DO CRONOGRAMA DE ATIVIDADES DO EDITAL

Atividade	Data
Lançamento do edital	01/03/2018
Solicitação e habilitação de senha para acesso ao SiCapes	27/03/2018 a 19/04/2018
Inserção do currículo do coordenador institucional e dos orientadores na Plataforma Freire	07/03/2018 a 20/04/2018 (antes do cadastramento da proposta, conforme item 8.7)
Cadastramento da proposta no SiCapes	04/04/2018 até as 18h do dia 23/04/2018 (horário oficial de Brasília)
Divulgação do resultado preliminar da primeira etapa de seleção	08/05/2018
Prazo recursal	09/05/2018 a 18/05/2018
Resultado final da primeira e segunda etapas de seleção	21/05/2018
Manifestação de interesse por parte das redes de ensino e participando do Programa de Residência Pedagógica	08/05/2018 até as 18h do dia 31/05/2018 (horário oficial de Brasília)

Publicação das escolas que manifestaram interesse	1º/06/2018
Terceira etapa de seleção: Envio do Projeto Institucional de Residência Pedagógica pelas IES	04/06/2018 até às 18h do dia 09/07/2018 (horário oficial de Brasília)
Resultado da análise do Projeto Institucional	26/07/2018
Início do projeto	A partir de 01/08/2018

8. DAPROPOSTA

A proposta apresentada ao presente edital tem caráter institucional e cada IES poderá submeter uma única proposta, mesmo que contemple mais de um curso de licenciatura ou que seja uma IES multicampi.

A proposta será preenchida no SiCapes, disponível no [link http://inscricao.capes.gov.br](http://inscricao.capes.gov.br) e conterá as informações necessárias para o processo de classificação e seleção das IES proponentes.

A proposta deve ser enviada à Capes pelo Pró-Reitor de graduação ou autoridade equivalente, no prazo indicado no cronograma do edital.

A proposta deverá conter as seguintes informações

I. Dados da instituição;

II. Título do Projeto;

III. Relação de subprojetos, contendo as seguintes informações por subprojeto:

a) Nome do componente curricular, conforme item 4.2 deste edital;

b) UF/Município do curso;

c) Informar todos os municípios nos quais a IES pretende articular-se para realizar a residência pedagógica;

d) Relação de docentes orientadores e seu número de mensalidades a serem concedidas a cada beneficiário;

e) Quantidade de residentes com bolsa;

f) Quantidade de residentes sem bolsa.

Deverão ser incluídos no SiCapes, os seguintes documentos:

I. Documentos comprobatórios dos requisitos elencados no inciso II do item 4.3e4.3.1;

II. Declaração da IES comprometendo-se a reconhecer a residência pedagógica como estágio curricular supervisionado, nos termos do inciso III do item 4.3;

III. Relação dos cursos que compõem cada subprojeto, observando que quando tratar-se de IES participante do Sinaes, deverá ser informado o número de cadastronoe-MEC;

IV. Documentos elencados no item 6.2.1.1, quando for o caso.

Onão atendimento do disposto no item 8.5 implica a desclassificação da IES;

Para efeito de comprovação dos itens de avaliação do **indicador 2** do barmã constante no anexo I, a IES deverá realizar *upload* dos documentos.

O coordenador institucional e os docentes orientadores informados na proposta institucional deverão concluir o cadastramento do currículo na Plataforma Freire, disponível no [link http://freire2.capes.gov.br](http://freire2.capes.gov.br), antes do registro da proposta no SiCapes para efeito de avaliação quanto ao **indicador 4** do barmã constante no anexo I.

Após o registro da proposta no SiCapes, caso haja alterações no currículo do coordenador institucional e do docente orientador na Plataforma Freire, a IES deverá excluir e reincluir no SiCapes, o CPF desses participantes, para que tais alterações possam ser contabilizadas na pontuação da IES.

Propostas incompletas ou preenchidas inadequadamente serão desclassificadas.

Todos os documentos e arquivos para *upload* no SiCapes deverão ter formato PDF e não exceder a 5MB.

A Capes não se responsabilizará por proposta não recebida por motivos de ordem técnica dos

computadores, de falhas de comunicação, de congestionamento das linhas de comunicação, bem como por outros fatores que impossibilitem a transferência de dados.

9. DO PROJETO INSTITUCIONAL E SUAS CARACTERÍSTICAS

O Projeto Institucional deverá ser apresentado à Capes na data estabelecida no Cronograma constante no item 7 e a não apresentação implica a desclassificação da IES.

Os referências para a elaboração do projeto institucional e de seus subprojetos encontram-se especificados no Anexo III do presente edital.

O Projeto Institucional de Residência Pedagógica será constituído por subprojetos, os quais correspondem aos cursos de licenciatura e especificados no item 4.2.

Cada núcleo de residência conterá um docente orientador, 3 preceptores e o mínimo de 24 e o máximo de 30 residentes, sendo admitido participantes com bolsa.

Para cada núcleo de subprojeto aprovado no Projeto Institucional será concedido 24 cotas de bolsa na modalidade de residente, devendo a IES, a título de contrapartida, incluir até 6 discentes com bolsa.

Será admitida a participação de mais de um docente orientador por núcleo de residência nos casos em que a IES optar pelo fracionamento da cota de bolsa nessa modalidade, desde que previsto no projeto institucional e que os beneficiários se

comprometam a realizar o acompanhamento dos residentes sob sua orientação durante toda a vigência do projeto.

Cada Preceptor deverá acompanhar o mínimo de 8 e o máximo de 10 residentes bolsistas ou não bolsistas.

Com a finalidade de atender cursos com número de licenciando inferior a 24, será admitida a composição de subprojeto multidisciplinar, desde que sejam atendidos os requisitos do item 4.3.1. Nesse caso os residentes deverão atender o disposto no item 6.1 e serem agrupados por componente curricular, devendo a orientação e a preceptoria observar os requisitos estabelecidos nos itens 6.3, 6.5, 9.3.1, 9.3.3 e 9.3.4.

Cursos que já estejam participando de subprojetos não poderão compor subprojeto multidisciplinar. A IES deverá informar os componentes curriculares ou cursos participantes do subprojeto multidisciplinar.

O Projeto Institucional de Residência Pedagógica deverá ser coordenado e executado de forma orgânica e interativa com as redes de ensino, articulando os subprojetos com os projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura da IES e das escolas-campo.

Quando a IES tiver somente um subprojeto com apenas um núcleo de residência, o docente orientador deverá assumir a coordenação institucional da Residência Pedagógica e receberá a bolsa de maior valor, desde que atenda aos pré-requisitos dessa modalidade de bolsa.

O Projeto Institucional de Residência Pedagógica deverá ser apresentado exclusivamente por meio de sistema eletrônico definido pela Capes, devendo ser elaborado pelo coordenador institucional em conjunto com os docentes orientadores e com a instância responsável pelo estágio supervisionado na IES, se houver.

O Projeto Institucional conterá:

I. Introdução:

- a) Nome do coordenador institucional;
- b) Informar como os subprojetos se articulam com o projeto institucional;
- c) Indicar como o projeto de residência auxiliará o aperfeiçoamento do estágio curricular supervisionado dos cursos de licenciatura da IES;
- d) Objetivos gerais e específicos do Projeto Institucional;
- e) Os resultados esperados;
- f) Os indicadores e a forma de avaliação do projeto institucional.
- g) Informar as atividades contidas no projeto institucional que poderão propiciar melhorias na escola-

campo e que serão consideradas como contrapartida da IES à rede de ensino.

II. Projeto do curso de formação de preceptores:

- a) Demonstrar alinhamento com as expectativas das redes de ensino; com a avaliação que os professores das escolas-campo fazem de sua própria formação inicial e de suas expectativas e sugestões para a formação prática de professores; aderência às orientações formativas e pedagógicas;
- b) Informar a carga horária, a modalidade do curso, a proposta preliminar do plano de ambientação dos residentes na escola e na sala de aula, e a forma de preparação do aluno para a residência e para a organização e execução da intervenção pedagógica.

III. Subprojetos (os itens abaixo devem ser informados para cada subprojeto):

- a) Subprojeto: nome do curso;
- b) Objetivos do subprojeto
- c) UF/Município do *campus*;
- d) Relação das escolas-campo;
- e) Quantidade de núcleos de residência;
- f) Nome e CPF do(s) docente(s) orientador(es), dos preceptores e dos residentes de cada núcleo, indicando a quantidade de mensalidades que cada um irá receber, no caso de fracionamento das cotas de bolsa;
- g) Caracterização da realidade educacional na qual as escolas-campo do subprojeto estão inseridas, incluindo as expectativas e sugestões dos dirigentes das redes de ensino ao qual pertencem essas escolas; percepção de como esses gestores podem contribuir para o desenvolvimento da residência pedagógica, enquanto estratégia para aperfeiçoar a prática na formação inicial dos professores da educação básica;
- h) Breve descrição do Plano de Atividades do Residente contendo a dinâmica do acompanhamento pelo docente orientador e pelo preceptor e, compreender minimamente, a descrição das atividades, a forma de registro dessas atividades pelo residente, bem como a avaliação e a socialização dos resultados;
- i) Cronograma de execução do subprojeto, contendo inclusive o período do curso de formação e da residência pedagógica nos termos do item

A relação das escolas-campo será disponibilizada na Plataforma Freire na data informada no edital.

O Plano de Atividades da Residência de que trata o item 9.6, alínea III, letra “h” deverá ser elaborado por cada residente, em conjunto com seu orientador e preceptor e conterá o detalhamento das atividades a serem desenvolvidas, observando os referenciais constantes no anexo III do presente edital.

O residente deverá desenvolver a residência pedagógica em apenas uma escola, exceto quando o residente pertencer a curso de licenciatura que o habilite para diferentes etapas e nos casos em que não seja possível alocar a residência em escola-campo que possua todas as etapas correspondentes à habilitação.

Na exceção indicada no item 9.8.1, o residente deverá elaborar um plano de atividade para cada escola-campo, destinando equitativamente carga horária para cada uma das atividades estabelecidas no item 2.2.1.1.

O curso de formação de que trata a alínea II do item 9.6 poderá, a critério da IES, ser oferecido na modalidade de distância e seu conteúdo disponibilizado em rede nacional.

A IES deverá emitir certificado aos preceptores que concluírem o curso de formação de que trata a alínea II do item 9.6.

A IES deverá emitir certificado aos residentes que concluírem a carga horária integral da residência pedagógica.

Todos os participantes indicados no Projeto institucional deverão cadastrar currículo na Plataforma Freire, disponível no link <http://freire2.capes.gov.br>.

O Projeto Institucional de Residência Pedagógica será avaliado na terceira etapa do edital quanto à

aderência aos referenciais contidos no Anexo III, sendo facultado à Capessolicitar sua adequação, quando necessário.

10. DO PROCESSO DE SELEÇÃO

Serão selecionadas até 350 IES para serem contempladas com o fomento previsto neste edital.

O processo de seleção consiste em verificar:

I. Se a IES atende aos requisitos de participação no edital;

II. A avaliação da IES quanto à institucionalização da formação de professores e da articulação da IES com as redes de ensino, ao esforço de inclusão de maior número de licenciandos no Programa de Residência e de expansão territorial dos subprojetos, à experiência e qualificação da equipe docente da IES na formação de professores e à participação em programas do MEC de inovação e modernização das licenciaturas, desenvolvidos em articulação com as redes de ensino, e

III. A aderência do Projeto Institucional aos objetivos do presente edital. 10.3 O processo de seleção ocorrerá em três etapas.

Após a primeira etapa, a verificarem os requisitos da IES e do curso foram atendidos conforme especificado no item 4 do edital;

A segunda etapa corresponde à classificação e habilitação das IES e consiste em:

I. Realizar a classificação geral das IES em ordem decrescente dos pontos obtidos no barema do Anexo I;

a) No caso de empate entre IES, será utilizada, nessa ordem de prioridade, a nota obtida nos indicadores 1, 2, 3, 4 e 5 do barema apresentado no Anexo I.

II. Habilitar as 350 primeiras IES da classificação geral;

III. Reclassificar as 350 IES habilitadas por região/UF obedecendo o *ranking* da classificação geral;

IV. Após a reclassificação estabelecida no inciso III, sendo verificadas as seguintes situações:

a) Para UF sem nenhuma IES habilitada entre as 350, buscar-se-á o *ranking* da classificação geral até 3 instituições, que será o limite total de IES para a Unidade Federativa nessa situação. Para estes casos, aplicar-se-á o disposto no inciso V;

b) Para UF com número de IES habilitada igual ou superior a 1 e inferior a 3, serão adotados os seguintes procedimentos:

i. Todas as IES habilitadas receberão a integralidade das cotas solicitadas, desde que o somatório dessas cotas não ultrapasse o quantitativo de bolsas destinadas à UF. Se ultrapassar, aplicar-se-á o disposto na letra “b” do inciso V.

ii. Atendidas as IES habilitadas e havendo 24 ou mais cotas remanescentes, essas serão distribuídas entre as instituições não habilitadas da UF, que forem identificadas no *ranking* geral de classificação para compor o limite total de até 3 IES da Unidade Federativa. Para número de cotas remanescentes inferior a 24, aplicar-se-á o disposto nos itens i e ii da letra “c” do inciso V.

V. A distribuição das cotas de bolsa na modalidade de residência para cada IES será realizada observando-se as seguintes situações:

a) As IES que solicitarem entre 24 e 30 cotas de bolsas terão garantida a concessão de 24 cotas de bolsa na modalidade residente e não participarão da distribuição especificada no *caput* do inciso;

b) Quando o total de cotas solicitado pelas IES da UF for superior à cota disponibilizada para a Unidade Federativa, aplicar-se-á a seguinte fórmula:

$$Cotas da IES = \frac{(Cotas Solicitadas pela IES)}{(\sum Cotas Solicitadas na UF - (24 * N))}$$

*(Cotas da UF - (24 * N))

Onde:

- Cotas da IES –total de cotas de bolsa modalidade de residente autorizadas para a IES;
- Cotas solicitadas pela IES –cotas de bolsa modalidade de residentes solicitadas pela IES;
- Cotas solicitadas na UF –cotas de bolsa modalidade de residentes solicitadas por todas as IES da UF;
- Cota da UF –Total de cotas disponibilizadas para a UF conforme anexo II;
- N-Total de IES habilitadas na UF que solicitaram entre 24 e 30 cotas de bolsas residentes.

i. Quando o resultado da fórmula não for um número inteiro, este será arredondado para baixo e as cotas remanescentes serão concedidas à IES melhor classificada na UF que sofreu redução de cotas solicitada.

c) Quando o número de cotas de bolsa solicitado pelas IES da Unidade Federativa for inferior ao número de cotas para ela disponibilizado, apurar-se-á o número de cotas remanescentes e far-se-á a redistribuição da seguinte forma:

- i. Concessão das cotas para a IES melhor classificada no *ranking* da região que não tenha tido atendimento integral de sua solicitação;
- ii. Atendidas todas as IES da região e ainda havendo cotas remanescentes, estas serão concedidas à instituição melhor classificada no ranking geral, cuja solicitação de cotas não tenha sido atendida integralmente.

Somente as IES habilitadas na segunda etapa poderão enviar projeto institucional de residência pedagógica, nos termos do item 9, à Capes.

A terceira etapa, corresponde:

- I. À análise do Projeto Institucional quanto à sua aderência às orientações contidas no presente edital nos referenciais elencados no anexo III;
- II. À análise de cada subprojeto quanto à aderência ao Projeto Institucional e às orientações contidas no presente edital nos referenciais elencados no anexo III;

10.4 Após o processo de análise da terceira etapa, o Projeto Institucional ou o subprojeto que tiver recomendação de ajuste não atender à solicitação da Capes será desclassificado.

11. DIVULGAÇÃO DE RESULTADOS

O resultado será submetido à homologação da Presidência da Capes e divulgado na sua página eletrônica.

12. DO PRAZO DE RECURSO

A partir da data de divulgação, a IES terá o prazo definido no cronograma constante no item 7 do edital, para encaminhar recurso, caso julgue pertinente.

O recurso deverá ser enviado à Capes pelo Pró-reitor de graduação ou autoridade equivalente, por meio de ofício.

13. DISPOSIÇÕES FINAIS

À Capes se resguarda o direito de, a qualquer momento, solicitar informações ou documentos adicionais que julgar necessário.

A Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica resolverá os casos omissos e as situações não previstas no presente edital.

A qualquer tempo, o presente edital poderá ser anulado, ou revogado por motivo de interesse público, no todo ou em parte, sem que isso implique o direito a indenização ou reclamação de qualquer natureza.

Poderá haver o cancelamento, pela Capes, da concessão do fomento de que trata o presente edital durante a execução do projeto, por ocorrência de fato cuja gravidade o justifique, sempre juízo de outras providências cabíveis.

Serão consideradas de domínio público as informações geradas nos projetos financiados no âmbito deste edital.

Os proponentes sujeitar-se-ão às disposições da legislação pertinente, no que diz respeito à concessão e pagamento das bolsas financiadas por meio do instrumento formalizado entre a Capes e a IES.

O presente edital regula-se pelos preceitos de direito público, pelas normas baixadas pela Capes e demais legislações pertinentes, em especial, pelas disposições da Lei nº 13.473, de 08 de agosto de 2017; da Lei nº 8.666, de 21 de junho de 1993; da Lei nº 9.784, de 29 de janeiro de 1999; e pelas normas internas da Capes.

Fica estabelecido o foro da cidade de Brasília-DF para dirimir eventuais questões oriundas da execução do presente edital.

ABÍLIO A. BAETANEVES

Presidente da Capes

O Barema é constituído dos indicadores 1 a 5 abaixo relacionados e o resultado final será a soma da pontuação máxima obtida em cada indicador. A pontuação máxima do barema é de 600 pontos.

Indicador 1: esforço institucional para a inclusão de maior número de licenciandos no Programa de Residência Pedagógica

ITEM AVALIADO	PONTUAÇÃO	FORMA DE AFERIR
a) Participação de docente orientador sem bolsa $\text{Contrap.doc.} = \frac{\text{N}^\circ \text{ de doc. sem bolsa}}{\text{N}^\circ \text{ de doc. com bolsa}} \times 100(\%)$	<ul style="list-style-type: none"> • 0 % = 0 pontos • > 0% e < 20% = 10 pontos • ≥ 20% e < 40% = 20 pontos • ≥ 40% e < 60% = 30 pontos • ≥ 60% e < 80% = 40 pontos • ≥ 80% = 50 pontos 	Dados informados na Proposta Institucional
b) Vagas para residentes sem bolsa $\text{Contrap.resid.} = \frac{\text{N}^\circ \text{ de resid. sem bolsa}}{\text{N}^\circ \text{ de resid. com bolsa}} \times 100(\%)$	<ul style="list-style-type: none"> • 0 % = 0 pontos • > 0% e < 20% = 30 pontos • ≥ 20% e < 40% = 60 pontos • ≥ 40% e < 60% = 90 pontos • ≥ 60% e < 80% = 120 pontos • ≥ 80% = 150 pontos 	
PONTUAÇÃO MÁXIMA DO INDICADOR	200	

Indicador 2: institucionalização da formação de professores e da articulação da IES com as redes de ensino

ITEM AVALIADO	PONTUAÇÃO	
---------------	-----------	--

	SIM	NÃO	FORMADEAFERIR
a) Possui colegiado instituído para promover a articulação dos cursos de licenciatura e/ou dos programas e outras ações de formação de professores na IES?	10	0	Upload do ato administrativo (Portaria, resolução, etc)
b) Caso possua colegiado, há representantes das redes de ensino?	20	0	
c) A IES possui convênio, acordo, termo de cooperação com estado ou município para o desenvolvimento de estágios supervisionado?	40	0	
d) A IES institucionalizou programas ou iniciativas próprias de iniciação à docência nos últimos 10 anos, incluindo bolsas ou outras iniciativas de participação de discentes em atividades de prática nas escolas de educação básica?	30	0	
PONTUAÇÃO MÁXIMO DO INDICADOR	100	0	

Indicador 3: esforço de expansão territorial dos subprojetos

ITEM AVALIADO	PONTUAÇÃO	FORMADEAFERIR
a) Verifica o percentual de subprojetos realizados fora do município onde a IES tem sede ou campi $\text{Expansão territorial} = \frac{MP - ML}{ML} \times 100$ Onde: MP: municípios informados na proposta ML: municípios nos quais a IES tem cursos de licenciatura do subprojeto	Expansão territorial ≤ 0 \Rightarrow 0 pontos Expansão territorial > 0 \Rightarrow considerar até o limite de 100 pontos	Dados informados na proposta institucional
PONTUAÇÃO MÁXIMO DO INDICADOR	100	

Indicador 4: experiência e qualificação da equipe docente da IES na formação de professores, considerando a atuação nos últimos 10 anos, exceto para a atuação na educação básica. Para a produção serão considerados os últimos cinco anos.

ITEM AVALIADO	CRITÉRIO	PONTUAÇÃO	PONTUAÇÃO MÁXIMA	FORMADEAFERIR	
Atuação na licenciatura	Docente de disciplina de estágio curricular supervisionado (Período de 8 meses)	2	20	Currículo Freire	
	Orientação de trabalho de conclusão de curso (Orientação em andamento ou concluída)	0,1	6		
	Coordenação de curso (Período de 12 meses)	1	4		
	Docente em curso de licenciatura (Período de 8 meses, excetuando-se período de docência em disciplina de estágio curricular)	0,6	3		
Total atuação na licenciatura			33		
Atuação na educação básica	Experiência como docente da educação básica (Período de 12 meses)	2	20		
Total atuação na educação básica			20		
Atuação na formação continuada e na pós-graduação na área de formação de professores	Orientação de tese de doutorado (Orientação em andamento ou concluída)	0,7	7		
	Curso de formação continuada e <i>lato sensu</i> para professores da educação básica (Período de 20 horas ministrado ou disciplina ministrada em curso de especialização)	0,3	6		
	Orientação de dissertação de mestrado (Orientação em andamento ou concluída)	0,4	4		
	Orientação de monografia de especialização (Orientação em andamento ou concluída)	0,2	2		
Total atuação na formação continuada e na pós-graduação			19		

Atuação em programas/projetos de formação de professores	Atuação em programa/projeto de formação de professores (Período de 12 meses)	1	10
Total atuação em programas/projetos			10
Produção na área de formação de professores	Publicação de artigo em periódico científico Qualis A, B ou C (contagem por artigo publicado)	0,6	6
	Publicação de livro (Contagem por livro publicado com ISBN)	0,4	2
	Publicação de capítulo de livro (Contagem por capítulo publicado em livro com ISBN)	0,2	2
Total produção na área			10
Maior titulação (Será pontuada somente a maior titulação obtida)	Doutorado	8	8
	Mestrado	4	4
PONTUAÇÃO MÁXIMA DO INDICADOR			100

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

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

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

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

REGIÃO	UNIDADE DA FEDERAÇÃO	QUANTIDADE DE COTAS DE BOLSAS NA MODALIDADE DE RESIDENTE
Centro-Oeste	Distrito Federal	345
	Goiás	1.820
	Mato Grosso	1.171
	Mato Grosso do Sul	1.509
TOTAL CENTRO-OESTE		4.845
	Alagoas	959
	Bahia	3.654

Nordeste	Ceará	2.059
	Maranhão	928
	Paraíba	991
	Pernambuco	1.872
	Piauí	1.943
	RioGrandedoNorte	1.335
	Sergipe	858
TOTALNORDESTE		14.599
Norte	Acre	619
	Amapá	152
	Amazonas	1.703
	Pará	1.071
	Rondônia	417
	Roraima	592
	Tocantins	584
TOTALNORTE		5.138
Sudeste	EspíritoSanto	728
	MinasGerais	4.792
	Riode Janeiro	1.840
	São Paulo	4.379
TOTALSUDESTE		11.739
Sul	Paraná	3.211
	RioGrandedo Sul	3.494
	SantaCatarina	1.974
TOTALSUL		8.679
TOTALGERAL		45.000

REFERENCIAISPARAAELABORAÇÃO DO PROJETO INSTITUCIONAL DER ESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

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

1. O Programa de Residência Pedagógica

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

- a) Ser elaborado e acompanhado de forma coletiva, com a contribuição de equipes docentes de diferentes cursos de licenciatura das IES;
- b) Ser elaborado e organizado com base em estudo prévio e à posteriori sobre as expectativas

enecessidadesdasredesdeensino,tantodopontodevistadosdirigentesquantodosprofissionaisdo magistério,visandoaproximarinteresses,metodologias,didáticaseapoio técnico-profissionalno desenvolvimento doProjetoInstitucional;

c) Organizararesidênciapedagógicacomoprojetopilotodeexperimentaçãoplanejado,testadoe desenvolvido em articulação e com o apoio técnico e profissional das redes de ensino eavaliado coletivamenteportodososparticipantesdo Projeto Institucional;

d) Ser avaliado coletivamente, devendo o resultado ser utilizado para aperfeiçoar o estágio curricular supervisionado da IES e, se possível, a prática docente nas escolas-campo.

2. O Projeto Institucional de Residência Pedagógica

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

a) 2 meses para o curso de formação de preceptores e preparação dos alunos para o início das atividades da residência pedagógica;

b) 4 meses de orientação conjunta (docente orientador/preceptor) com ambientação do residente na escola e elaboração do Plano de Atividade do residente, devendo o residente cumprir o mínimo de 60 horas na escola-campo;

c) 10 meses para a realização de 320 horas de imersão na escola, sendo no mínimo 100 horas destinadas à regência de classe, que incluirá o planejamento e execução de pelo menos uma intervenção pedagógica específica, da gestão da sala de aula, planejamento

e execução de atividades, planos de aulas, sequências didáticas, projetos de ensino e atividades de avaliação da aprendizagem dos alunos; e

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

Institucional de Residência Pedagógica, apresenta-se a seguir uma sugestão de calendário.

Com a finalidade de orientar a elaboração do cronograma institucional do Projeto																		
SUGESTÃO DE CRONOGRAMA																		
2018					2019											2020	Total	
Ago	Set	Out	Nov	Dez	Jan	Fev	Mar	Abr	Mai	Jun	Jul	Ago	Set	Out	Nov	Dez		J a n
Preparação do aluno para participação no programa		RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA																440 horas
60 horas na escola		320 horas											20 horas		40 horas			
Formação do supervisor		Orientação conjunta (coordenador/supervisor) ambientação do residente na escola e preparação do Plano de Atividade da Residência					Imersão na escola contendo o mínimo de 100 horas de regência de classe					Relatório final		Avaliação e socialização				

3. A residência pedagógica

A residência pedagógica consiste na imersão planejada da sistemática do aluno de licenciatura em ambiente escolar visando à vivência e experimentação de situações concretas do cotidiano escolar e da sala de aula que depois servirão de objeto de reflexão sobre a articulação entre teoria e prática. Durante e após a imersão o residente deve ser estimulado a refletir e avaliar sobre sua prática e relação com a profissionalização do docente escolar, para registro em relatório e contribuir para a avaliação de socialização de sua experiência como residente. Esse material deverá ser utilizado pela IES para inovar o estágio curricular de seus cursos de licenciatura.

A residência pedagógica não deve ser confundida com a Prática como Componente Curricular (PCC), todavia sua articulação com esse componente é essencial para a formação do licenciando e deve ser demonstrada no Projeto Institucional de Residência Pedagógica.

São características essenciais da residência pedagógica:

- a) Possuir carga horária de 440 horas suplementada durante o ano letivo escolar;
- b) Ser realizada preferencialmente em uma mesma escola em dias consecutivos, acompanhada por um mesmo professor da escola, denominado preceptor, com formação e experiência na etapa ou componente curricular da habilitação do residente. Ser orientada por um docente da IES, denominado docente orientador, que atua no curso de licenciatura no qual o residente está matriculado.
- c) Conduzir o residente a buscar o conhecimento do contexto e cultura da escola, das inter-relações do espaço social escolar, o que compreende conhecer os alunos e relações entre eles, bem como suas condições familiares e outros aspectos considerados relevantes;
- d) Experimentar técnicas de ensino, didáticas e metodologias com observação do trabalho em sala de aula do professor preceptor;
- e) Oportunizar que o discente vivencie e pratique a regência de classe, com intervenção pedagógica planejada conjuntamente pelo docente orientador do curso de formação, pelo preceptor da escola e outros participantes da escola que se considere importante, além da gestão do cotidiano da sala de aula, planejamento e execução de atividades, planos de aula, sequências didáticas, projetos de ensino e atividades de avaliação da aprendizagem dos alunos;
- f) Compreender os processos de gestão do sistema de ensino, da escola e da sala de aula.
- g) Realizar encontros presenciais entre o grupo de residentes e os docentes preceptores do curso, para o desenvolvimento de atividades que decorram das demandas da residência e que voltem ao âmbito acadêmico para análise na perspectiva das disciplinas do curso de formação;
- h) Orientar e manter grupos de residentes para compartilhar experiências com discentes não residentes, visando criar uma rede de aprendizagem colaborativa nos cursos de licenciatura da IES.

Para a organização didática e pedagógica da residência, deverá ser apresentado o projeto:

- a) Como a residência pedagógica se articula com as diferentes disciplinas da estrutura curricular dos cursos de licenciatura;

- b) As competências e habilidades que serão requeridas do residente e avaliadas após a conclusão da residência;
- c) A forma de registro da atividade e metodologia de acompanhamento e avaliação do Plano de Atividades, que cada residente deverá elaborar;
- d) O escopo de avaliação do programa com o um todo.

Abordagens obrigatórias:

- a) A apropriação analítica e crítica da BNCC nos seus princípios e fundamentos;
- b) No escopo da BNCC o projeto deverá priorizar o domínio do conhecimento pedagógico do conteúdo curricular ou o conhecimento das ações pedagógicas que permitem transformar os objetos de estudo em objetos de ensino e aprendizagem;
- c) Atividades que envolvam as competências, os conteúdos das áreas e dos componentes, unidades temáticas e objetos de estudo previstos na BNCC, criando e executando sequências didáticas, planos de aula, avaliações e outras ações pedagógicas de ensino e aprendizagem;
- d) A regência da sala de aula deverá ser acompanhada pelo preceptor utilizando a observação e registro de resultados, acontecimentos, comportamentos, entre outros fatos, para posterior discussão, análise e compreensão dos aspectos formativos em conjunto com o residente e seu docente orientador;
- e) A elaboração de relatórios, instrumentos de pesquisa, roteiros e outras atividades oriundas da experiência do residente;
- f) A participação na avaliação de todos os envolvidos – o próprio residente, o docente orientador da IES e o preceptor;
- g) Incluir no projeto institucional atividades que propiciem melhorias à escola-campo, as quais deverão ser indicadas como contrapartida da IES às redes de ensino.

ANEXO B - Edital capes nº1/2020 E anexos ao edital**COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR****PROGRAMA DE RESIDÊNCIA****APEDAGÓGICA EDITAL Nº 1****/2020**

PROCESSO Nº 23038.018770/2019-03

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR - CAPES, instituída como fundação pública pela Lei nº. 8.405, de 09 de janeiro de 1992, por meio de sua Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB), torna pública a seleção de Instituições de Ensino Superior (IES) interessadas em implementar projetos institucionais no âmbito do Programa Residência Pedagógica (RP), conforme processo nº 23038.018770/2019-03, em consonância com as normas deste edital e com os seguintes dispositivos legais e suas alterações: da Lei 9.784, de 29 de janeiro de 1999, do Decreto 8.752, de 09 de maio de 2016, Resolução CNE/CP nº 02/2015, de 1º de julho de 2015, Portaria Capes nº 38 de 28 de fevereiro de 2018, Portaria Capes nº 259 de 17 de dezembro de 2019 e demais dispositivos aplicáveis à matéria.

1. DO OBJETO

O objeto do presente edital é selecionar, no âmbito do Programa de Residência Pedagógica, Instituições de Ensino Superior (IES) para implementação de projetos inovadores que stimulem articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzido sem parceria com as redes públicas de educação básica.

2. DOS RECURSOS ORÇAMENTÁRIOS

O recurso destinado ao presente edital será consignado no orçamento da Capes para o exercício de 2020, na Ação 0000 – Concessão de Bolsas de Apoio à Educação Básica, de acordo com o limite orçamentário fixado para o Programa.

Nos exercícios subsequentes, os recursos correrão à conta dos respectivos orçamentos e sua implementação condicionada à existência de dotação orçamentária para o Programa, nos termos da legislação aplicável à matéria.

3. DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Do Programa

O Programa de Residência Pedagógica é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso.

São objetivos do Programa de Residência Pedagógica:

I - incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica, conduzindo o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente;

II - promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de licenciatura às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC);

III - fortalecer e ampliar a relação entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e as escolas públicas de educação básica para a formação inicial de professores da educação básica; e

IV - fortalecer o papel das redes de ensino na formação de futuros professores.

As IES selecionadas neste edital deverão observar a regulamentação instituída pela Portaria Capes nº 259/2019, de 17 de dezembro de 2019, que dispõe sobre as regras do programa.

Das definições

Residente: discente com matrícula ativa em curso de licenciatura que tenha cursado o mínimo de 50% do curso ou que esteja cursando a partir do 5º período;

Preceptor: professor da escola de educação básica responsável por planejar, acompanhar e orientar os residentes nas atividades desenvolvidas na escola-campo.

Docente Orientador: docente da Instituição de Ensino Superior (IES) responsável por planejar e orientar as atividades dos residentes de seu núcleo de residência pedagógica estabelecendo a relação entre teoria e prática;

Coordenador Institucional: docente da IES responsável pela organização, acompanhamento e execução do projeto institucional de Residência Pedagógica;

Projeto Institucional: projeto apresentado por uma IES, composto por subprojetos e seus respectivos núcleos, para desenvolvimento de atividades de residência nas escolas-campo.

Escola-campo: escola pública de educação básica habilitada pela Secretaria de Educação ou órgão equivalente e selecionada pela IES para participar do projeto institucional de residência pedagógica.

Núcleo de residência pedagógica: grupo formado por 1 docente orientador, 3 preceptores, 24 residentes bolsistas e até 6 residentes voluntários.

Subprojeto: núcleo ou conjunto de núcleos organizados por áreas de residência pedagógica, classificadas como prioritárias e gerais.

a) Áreas prioritárias de residência pedagógica: Alfabetização, Biologia, Ciências, Física, Língua Portuguesa, Matemática e Química.

b) Áreas gerais de residência pedagógica: Arte, Educação Física, Filosofia, Geografia, História, Informática, Língua Inglesa, Língua Espanhola, Sociologia, Intercultural Indígena, Educação do Campo e Pedagogia.

Os subprojetos de Alfabetização deverão fundamentar o planejamento de suas atividades e evidências provenientes das ciências cognitivas e observar os princípios, objetivos e diretrizes dispostos na Política Nacional de Alfabetização, instituída pelo Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, de forma a garantir a integração entre as práticas pedagógicas de alfabetização, literacia e numeracia. As atividades desses subprojetos deverão ser realizadas em turmas da educação infantil, do 1ª ao 2º ano do ensino fundamental I, ou de jovem e adultos.

As atividades desses subprojetos deverão ser realizadas em turmas da educação infantil; do 1ª e 2º ano do ensino fundamental I ou de jovem e adultos.

Subprojeto interdisciplinar: núcleo ou conjunto de núcleos constituídos por até três áreas de residência pedagógica que atuam de forma articulada e integradas entre si.

Ambientação: vivenciar a rotina escolar para conhecer o funcionamento da escola e a cultura organizacional, acompanhar as atividades de planejamento pedagógico, identificar como é feita a articulação da escola com as famílias e a comunidade, dentre outros aspectos.

Observação semi-estruturada: observação em sala de aula a partir de um roteiro definido pelo residente juntamente com o docente orientador.

Regência: elaborar planos de aula, administrar conteúdos em sala de aula ou em oficinas temáticas na escola, com o acompanhamento do preceptor.

4. DAS CARACTERÍSTICAS DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Os projetos institucionais de residência pedagógica tem vigência de 18 meses com carga horária total de 414 horas de atividades, organizadas em 3 módulos de seis meses com carga horária de 138 horas cada módulo.

As datas de início e fim dos módulos serão definidas pela Capes e registradas na Plataforma Capes de Educação Básica, disponível no link <http://eb.capes.gov.br>.

Os residentes deverão participar, preferencialmente, dos três módulos do projeto, os quais deverão ser desenvolvidos em níveis crescentes de complexidade.

Os módulos de 138 horas que compõem o projeto de residência pedagógica deverão contemplar as seguintes atividades:

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

A carga horária total do projeto institucional deverá ser distribuída ao longo dos meses de vigência do projeto, de maneira que os participantes se comprometam com uma dedicação mensal mínima de 23 horas para o melhor aproveitamento das atividades de residência pedagógica.

O preceptor deverá acompanhar no máximo 10 residentes.

O residente deverá desenvolver a residência pedagógica, preferencialmente, em apenas uma escola-campo.

A alteração de escola campo durante a vigência do projeto é permitida para os casos de desistência do preceptor para os residentes de curso de licenciatura que o habilite para a docência em diferentes etapas.

A não conclusão do módulo pelo residente acarretará a obrigação de restituir os valores despendidos com a bolsa referente ao módulo não concluído, salvo se devidamente comprovados os seguintes motivos: desistência do curso de licenciatura, trancamento de matrícula, mudança de curso, motivo de saúde, aprovação em seleção de outro programa para receber bolsa de maior valor, vínculo empregatício e nomeação em concurso público.

Outros motivos de desistência do residente ficam condicionados à análise da Capes quanto à necessidade de ressarcimento da bolsa.

A IES deverá emitir certificado aos residentes que concluírem a carga horária integral da residência pedagógica.

5. DO REGIME DE COLABORAÇÃO

O Programa de Residência Pedagógica será realizado em regime de colaboração entre a União, por intermédio da Capes, os estados, o Distrito Federal e os municípios, por intermédio das secretarias de educação ou órgão equivalente, e as Instituições de Ensino Superior (IES).

O regime de colaboração será formalizado por meio de:

- I - Termo de Adesão das secretarias de educação ou órgão equivalente ao programa de residência pedagógica, firmado na Plataforma Capes de Educação Básica;
- II - Habilitação das escolas públicas de educação básica como escolas-campo pelas secretarias de educação ou órgão equivalente na Plataforma Capes de Educação Básica; e
- III - Acordo de Cooperação Técnica entre a Capes e as IES aprovadas no processo seletivo.

No caso das instituições federais de educação básica, a habilitação das escolas será realizada pela Capes mediante solicitação encaminhada por ofício pelo reitor ou dirigente máximo da instituição.

As escolas participantes do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares-PECIM serão habilitadas previamente pela Capes e deverão ser priorizadas como escola-campo para implementação dos projetos institucionais.

6. DAS INSTITUIÇÕES E CURSOS SELEGÍVEIS

Poderão submeter proposta ao presente Edital as IES Públicas, as IES Privadas sem fins lucrativos e as IES Privadas com fins lucrativos que possuam cursos de licenciatura participantes do Prouni.

São requisitos para a participação das IES no programa de residência pedagógica: I-

- I - Ter sede e administração no país;
- II - Quando se tratar de Instituição Federal de Ensino Superior (IFES) e de IES privada: estar credenciado no Sistema de Regulação do Ensino Superior - MEC, isento de processo de supervisão e apresentar Conceito Institucional (CI) ou Índice Geral de Curso (IGC) igual ou superior a 3, quando avaliada;
- III - Quando se tratar de IES estaduais e municipais que não aderiram ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes): apresentar

ato autorizativo de funcionamento expedido pelo órgão de regulação da educação superior de sua Unidade Federativa e, quando avaliada, o conceito institucional obtido na última avaliação;

São requisitos para o curso de licenciatura integrando subprojeto de residência pedagógica:

I - Pertencer à modalidade presencial ou ao Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB);

a) As IES que não alcançarem o mínimo de 24 licenciandos oriundos dos cursos definidos no inciso I poderão incorporar até 50% do núcleo com estudantes de curso de licenciatura à distância que atendam aos demais requisitos.

II - Ter pelo menos 24 licenciandos matriculados na área do subprojeto conforme dados informados no último Censo da Educação Superior (INEP), exceto para os subprojetos interdisciplinares.

III - Habilitar o egresso para as seguintes áreas ou cursos de licenciatura: Arte, Biologia, Ciências, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Informática, Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Língua Espanhola, Matemática, Química, Sociologia, Pedagogia, licenciatura Intercultural Indígena e licenciatura em Educação do Campo.

IV - Quando se tratar de Instituição Federal de Ensino Superior (IFES) e de IES privada: estar devidamente cadastrado no sistema e-MEC, na situação “em atividade” e possuir, quando avaliado, Conceito de Curso (CC) ou Conceito Preliminar de Curso (CPC) igual ou superior a 3, obtido na última avaliação.

V - Quando se tratar de IES estadual e municipal que não aderiram ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) do governo federal: apresentar os atos formais que comprovem o atendimento de todas as exigências para a oferta das turmas, expedidos pelos órgãos de regulação da educação superior da Unidade Federativa a qual pertence e, quando avaliado, o conceito do curso obtido na última avaliação. Somente poderão participar cursos com conceito considerado suficiente pelo sistema de avaliação a qual pertencer a IES.

A IES deverá se comprometer em reconhecer a carga horária das atividades realizadas pelo residente no programa para aproveitamento de créditos no curso.

A IES deverá fornecer contrapartida mínima, na forma de designação de responsável que auxilie na gestão administrativa do projeto.

7. DAS BOLSAS

Serão disponibilizadas até 30.096 cotas de bolsa na modalidade de residente, obedecendo o mínimo de 60% para as áreas prioritárias.

A IES que tiver Projeto Institucional selecionado será apoiada com a concessão de bolsas nas seguintes modalidades:

I - Residente, no valor de R\$ 400,00 (quatrocentos reais);

II - Preceptor, no valor de R\$ 765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais). III -

Docente Orientador, no valor de R\$1.400,00 (mil e quatrocentos reais);

IV- Coordenador institucional, no valor de R\$1.500,00 (mil e quinhentos reais);

Para recebimento da bolsa, os participantes devem atender aos requisitos estabelecidos no item 8 deste edital.

Para cada núcleo, será concedida 1 cota de bolsa de docente orientador, 3 cotas de bolsas de preceptor e 24 cotas de bolsas de residentes.

Os participantes voluntários serão considerados contrapartida da IES.

Os participantes voluntários deverão atender aos requisitos estabelecidos no item 8 e terão prioridade na ocupação das cotas socias.

O subprojeto somente iniciará suas atividades quando as 24 cotas de residente estiverem ocupadas.

A substituição de bolsistas na modalidade de residente somente poderá ser realizada no início de cada módulo do projeto.

Os residentes que concluírem o curso de licenciatura, trancarem matrícula ou se desligarem do curso por qualquer motivo durante a execução do projeto terão a bolsa cancelada, mesmo que tenham concluído a carga horária da residência pedagógica.

A duração máxima das cotas de bolsas concedidas no Programa de Residência Pedagógica é de 18 meses e sua concessão coincidirá com o período de vigência do instrumento firmado entre a IES e a Capes, não sendo admitido pagamento de bolsa após o encerramento dessa vigência.

Para a IES Privadas com fins lucrativos, as cotas de bolsas do Programa de Residência Pedagógica deverão ser concedidas a discentes bolsistas do Proni. Havendo cotas remanescentes, estas poderão ser utilizadas por licenciandos não integrantes do Proni.

A atuação de voluntários nas funções de coordenação institucional, orientação e residência serão consideradas contrapartida da IES, devendo os participantes atender aos requisitos estabelecidos no item 8.

A concessão e a gestão das bolsas são reguladas pela Portaria Capes nº 259, de 17 de dezembro de 2019.

8. DOS REQUISITOS DE PARTICIPAÇÃO NO PROGRAMA

São requisitos mínimos para o recebimento de bolsa de Coordenador institucional: I-

Ser aprovado por colegiado superior ou equivalente na instituição;

uição;

II - Possuir, preferencialmente, título de doutor;

III - Quando se tratar de IES pública, estar em efetivo exercício, ministrando disciplina em curso de licenciatura e pertencer ao quadro permanente da IES como docente;

IV -

Quando se tratar de IES privada, estar em efetivo exercício, ministrando disciplina em curso de licenciatura e ser contratado em regime integral ou, se parcial, com carga horária de, no mínimo, 20 (vinte) horas semanais e não ser contratado em regime horista;

V - Possuir experiência mínima de 3 (três) anos como docente do ensino superior em curso de licenciatura;

VI -

Possuir experiência na formação de professores, comprovada por pelo menos dois dos seguintes critérios:

- a) Docência de disciplina de estágio curricular em curso de licenciatura;
- b) Docência em curso de formação continuada para professores da educação básica;
- c) Atuação como formador, tutor ou coordenador em programa ou projetos institucionais de formação de professores da educação básica;
- d) Coordenação de curso de licenciatura;
- e) Docência ou gestão pedagógica na educação básica;
- f) Produção acadêmica na área de formação de professores da educação básica, considerada a publicação de pelo menos dois produtos nos últimos cinco anos, na forma de livro, capítulos de livro com ISBN ou artigo publicado em periódico com Qualis A, B ou C, obtidos na última avaliação.

VII - Não ocupar o cargo de reitor, vice-reitor, presidente, vice-presidente, pró-reitor ou cargo equivalente; e

VIII - Firmar termo de compromisso com a Capes, cujo formulário será gerado no Sistema de Controle de Bolsas e Auxílios (Scba).

Para efeito das experiências indicadas nas letras “a”, “b”, “c”, e “d” do inciso VI do item 8.1, considerar-se-á o tempo mínimo de um ano em cada critério, nos últimos 10 anos.

São requisitos mínimos para o recebimento de bolsa de docente orientador:

- I - Ser aprovado pelo colegiado de curso ou equivalente da área do subprojeto;
 - a) Para os subprojetos interdisciplinares, o pró-reitor de graduação selecionará um dos candidatos aprovados pelos colegiados dos cursos que compõem o subprojeto.
- II - Possuir título de mestre;
- III - Ter formação na área do subprojeto, em nível de graduação ou pós-graduação, exceto para os cursos de Licenciatura Intercultural Indígena e Licenciatura em Educação do Campo;
- IV - Quando se tratar de IES pública, estar em efetivo exercício, ministrando disciplina em curso de licenciatura e pertencer ao quadro permanente da IES como docente;
- V - Quando se tratar de IES privada, estar em efetivo exercício ministrando disciplina em curso de licenciatura e ser contratado em regime integral ou, se parcial, com carga horária de, no mínimo, 20 (vinte) horas semanais e não ser contratado em regime horista;
- VI - Possuir experiência mínima de 3 (três) anos como docente do ensino superior em curso de licenciatura;
- VII - Possuir experiência na formação de professores, comprovada por pelo menos dois dos seguintes critérios:

- a) Docência de disciplina de estágio curricular em curso de licenciatura;
- b) Docência em curso de formação continuada para professores da educação básica;
- c) Coordenação de curso de licenciatura;
- d) Docência ou gestão pedagógica na educação básica;
- e) Produção acadêmica na área de formação de professores da educação básica, considerada a publicação de pelo menos dois produtos nos últimos cinco anos, na forma de livro, capítulos de livro com ISBN ou artigo publicado em periódico com Qualis A, B ou C, obtidos na última avaliação.

VIII – Não ocupar o cargo de reitor, vice-reitor, presidente, vice-presidente, pró-reitor ou cargo equivalente; e

IX - Firmar termo de compromisso com a Capes, cujo formulário será gerado no Sistema de controle de bolsas e auxílios (Scba).

Para efeito das experiências indicadas nas alíneas “a”, “b”, “c” e “d” do inciso VI do item 8.2, considerar-se-á o mínimo de uma no para cada critério, nos últimos 10 anos.

São requisitos mínimos para o recebimento de bolsa de preceptor:

I-

Ser aprovado no processo seletivo do Programa realizado

opela IES; II-

Possuir licenciatura na área do subprojeto, exceto para:

- a) Subprojetos de informática em que será admitido possuir licenciatura em área diversa;
- b) Subprojetos de Educação do Campo e Intercultural Indígena em que será admitido possuir licenciatura em áreas afins do componente curricular dos cursos que compõem o subprojeto.

III -

Possuir experiência mínima de 2 (dois) anos no magistério na educação básica;

IV - Ser professor na escola-campo e estar atuando em sala de aula em componente curricular correspondente à habilitação concedida pelo curso que compõe o subprojeto.

- a) Os preceptores de pedagogia deverão estar atuando na educação infantil ou no ensino fundamental I.
- b) Os preceptores de informática deverão estar atuando em projetos de informática na escola de educação básica.
- c) Os preceptores de licenciatura intercultural indígena de educação do campo deverão estar atuando em escolas indígenas do campo respectivamente.

V -

Declarar que possui disponibilidade de tempo necessária para realizar a atividade previstas para sua atuação no projeto; e

VI -

Firmar termo de compromisso com a Capes, cujo formulário será gerado no Sistema de controle de bolsas e auxílios (Scba).

São requisitos mínimos para o recebimento de bolsa de residente:

- I - Estar regularmente matriculado em curso de licenciatura da IES na área do subprojeto;
- II - Ser aprovado em processo seletivo realizado pela IES;
- III - Ter cursado o mínimo de 50% do curso ou estar cursando a partir do 5º período;
- IV - Declarar ter condições de dedicar pelo menos 25 horas mensais para o desenvolvimento das atividades da residência pedagógica; e
- V - Firmar termo de compromisso com a Capes, cujo formulário será gerado no Sistema de Controle de Bolsas e Auxílios (Scba).

O estudante de licenciatura que possuir vínculo empregatício ou estiver realizando estágio remunerado, poderá ser bolsista do programa de residência pedagógica, desde que não possua relação de trabalho com a IES participante ou com a escola onde desenvolverá as atividades do subprojeto.

A instituição participante não poderá impor restrições a estudantes que possuem vínculo empregatício, exceto nos casos previstos no item 8.4.1.

Para todas as modalidades é obrigatório cadastrar e manter atualizado o currículo na Plataforma Capes de Educação Básica, disponível no link <http://eb.capes.gov.br>, que será utilizado para fins de comprovação dos requisitos para concessão das bolsas.

A qualquer tempo a Capes poderá solicitar documentos comprobatórios das informações incluídas no currículo da Plataforma Capes de Educação Básica.

Para as modalidades de bolsa de coordenador institucional, docente orientador preceptor, os beneficiários não poderão receber bolsa por período superior a 96 meses na mesma modalidade em qualquer subprojeto ou edição do programa.

A IES, a seu critério, poderá estabelecer requisitos adicionais para a seleção dos bolsistas de que trata o presente edital.

Os participantes não poderão atuar simultaneamente nos programas Pibid e Residência Pedagógica, mesmo sem recebimento de bolsa.

9. DOPROJETOINSTITUCIONAL

Cada IES poderá submeter um único projeto de residência pedagógica, que terá caráter institucional.

O projeto institucional será preenchido no Sicapes, disponível no link <http://inscricao.capes.gov.br>, e conterá as informações necessárias para o processo de classificação e seleção das IES proponentes.

Os prazos para solicitação de acesso e para preenchimento do projeto institucional são distintos e devem obedecer ao cronograma deste edital.

A IES que não solicitar o acesso ao sistema no prazo estabelecido não poderá apresentar projeto institucional.

Anão conclusão do projeto institucional no Sicapes dentro do prazo estabelecido no cronograma implicará na desclassificação da IES.

O projeto institucional será preenchido por meio de formulário eletrônico,

exclusivamente pelo Pró-Reitor de Graduação ou equivalente, que deverá realizar o cadastro do seu CPF no SicaPes.

Após o cadastro do CPF, deverá ser encaminhado documento de nomeação ao cargo de solicitação de acesso de acordo com modelo de formulário disponibilizado na página da Capes para o endereço eletrônico editalrp@capes.gov.br

Quando a IES tiver apenas um núcleo, o docente orientador deverá assumir a coordenação institucional do projeto institucional e receberá a bolsa de maior valor. Nesse caso, deve atender aos requisitos para ambas as modalidades de bolsa.

Poderá ser apresentado apenas um subprojeto por área de residência pedagógica, que será composto por um ou mais núcleos.

A IES que submeter projeto de alfabetização não poderá submeter outro subprojeto de pedagogia.

Poderá ser apresentado subprojeto interdisciplinar com até 3 áreas de residência pedagógica.

Para fins de distribuição dos núcleos, será considerado prioritário o subprojeto interdisciplinar composto exclusivamente por áreas prioritárias.

Cursos cadastrados em subprojetos específicos não poderão compor subprojeto interdisciplinar.

O projeto institucional, preenchido em formulário eletrônico, deverá especificar as seguintes informações:

- a) Dados da Instituição e do coordenador institucional;
- b) Descrição concisa do projeto;
- c) Objetivos gerais e específicos;
- d) Descrição das ações para a institucionalização e valorização da Formação de professores na IES;
- e) Descrição da forma como o projeto institucional articula a teoria e a prática;
- f) Contribuições do projeto para o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura;
- g) Relevância do projeto para a formação inicial de professores na IES;
- h) Expectativas de como o projeto contribuirá com as escolas-campo;
- i) Estratégias de articulação com as Secretarias de Educação do Estado ou Município;
- j) Descrição de como as ações do projeto podem ser ampliadas para as demais licenciaturas;
- k) Estratégias de acompanhamento e avaliação dos subprojetos.

Cada subprojeto deverá especificar as seguintes informações:

- a) Área de residência pedagógica do subprojeto, conforme item 3.2.8 deste edital;
- b) UF/Municípios dos cursos de licenciatura que compõem o subprojeto;
- c) UF/Municípios de articulação nos quais a IES pretende desenvolver as atividades de residência pedagógica;
- d) Nome e CPF do(s) docente(s) orientador(es) de cada núcleo, indicando a quantidade de mensalidades que cada um irá receber;

- e) Quantidade de residentes com bolsa;
- f) Quantidade de residentes sem bolsa;
- g) Objetivos Específicos do Subprojeto;
- h) Descrição do contexto social e educacional dos municípios escolhidos para articulação;
- i) Como o desenvolvimento das atividades do subprojeto contribuirá para o desenvolvimento da autonomia do licenciando;
- j) Quais estratégias para a valorização do trabalho coletivo para o planejamento e realização das atividades previstas;
- k) Quais estratégias de articulação da BNCC com os conhecimentos da área do subprojeto;
- l) Quais estratégias adotadas para a inserção e ambientação dos licenciandos na escola;
- m) Estratégias de acompanhamento da participação dos professores da escola do licenciando;
- n) Resultados esperados para o subprojeto;
- o) Para subprojetos da alfabetização, descrever a metodologia proposta.
- p) Para subprojetos interdisciplinares, descrever a maneira que ocorrerá a articulação e a integração entre as áreas.

Deverão ser incluídos no SicaPes, os seguintes documentos:

- I - Declaração da IES comprometendo-se a reconhecer as horas dedicadas ao programa como aproveitamento de crédito no curso.
- II - Compromisso de contrapartida institucional, de acordo com o modelo disponibilizado na página da Capes.
- III - Comprovação da existência de colegiado para promoção de articulação dos cursos de licenciatura e/ou dos programas e outras ações de formação de professores na IES, quando houver..
- IV - Comprovação da participação de representantes das redes de ensino no colegiado para promoção de articulação dos cursos de licenciatura e/ou dos programas e outras ações de formação de professores na IES, quando houver..
- V - Autorização de funcionamento da instituição, expedido por órgão regulador da educação superior na UF, e conceito da IES na última avaliação, para IES Estaduais e Municipais;
- VI - Comprovação de atendimento de exigências para ofertar turmas, expedido por órgão regulador da educação superior na UF, e conceito do Curso na última avaliação para IES Estaduais e Municipais;.

Para submeter projeto institucional, a IES deverá apresentar o mínimo de um núcleo de residência pedagógica.

O coordenador institucional e os docentes orientadores informados no projeto institucional deverão possuir currículo na Plataforma Capes de Educação Básica, disponível no link <http://eb.capes.gov.br>, até o momento da finalização do projeto no Sicapes para efeito de avaliação quanto ao indicador 4 do barema constante no anexo I.

Para efeito de avaliação dos currículos, os coordenadores institucionais e docentes orientadores deverão, antes de sua inclusão no projeto institucional no Sicapes, concluir o cadastramento do currículo na Plataforma Capes de Educação Básica.

Uma vez incluído no Sicapes, para que eventuais alterações no currículo sejam consideradas na avaliação, faz-se necessária a inclusão do CPF no Sicapes.

A conclusão do cadastramento do currículo, ou de eventuais alterações, dar-se-á apenas após o aceite do termo de adesão disponível na Plataforma Capes de Educação Básica.

Propostas incompletas ou preenchidas inadequadamente serão desclassificadas.

Todos os documentos e arquivos para upload no Sicapes deverão ter formato PDF e não exceder a 5MB.

Não serão aceitos projetos institucionais submetidos por qualquer outro meio se não o estabelecido neste edital ou após o prazo final estabelecido no cronograma.

A Capes não se responsabilizará por projeto institucional não recebido em decorrência de falhas técnicas dos computadores, falhas de comunicação, congestionamento das linhas de comunicação, bem como por outros fatores que impossibilitem a transferência de dados.

A relação das escolas estará disponibilizada na Plataforma Capes de Educação Básica, conforme cronograma.

10. DO PROCESSO DE SELEÇÃO

Serão selecionadas até 250 IES para serem contempladas com as cotas de bolsas previstas neste edital.

A avaliação do projeto institucional de residência pedagógica será realizada em três etapas: I-

Análise técnica;

II-

Avaliação dos indicadores;

e III-

Análise de mérito.

A análise técnica consiste em verificar a elegibilidade da IES e do curso de licenciatura e analisar os documentos submetidos no Sicapes.

Para fins da análise de elegibilidade das IES dos cursos serão utilizados os dados do E-MEC do Censo da Educação Superior e os documentos referentes aos atos autorizativos, quando for o caso, de acordo com o item 6 deste edital.

A avaliação dos indicadores será realizada de acordo com os seguintes critérios:

I -

O compromisso institucional para inclusão do maior número de discentes e docentes voluntários no programa, que corresponde ao indicador 1;

II -

A institucionalização da formação de professores na IES, que corresponde ao indicador 2;

III -

O compromisso institucional para a expansão territorial dos subprojetos, que corresponde ao indicador 3;

IV -

A experiência e qualificação da equipe docente da IES na formação de professores, que corresponde ao indicador 4.

A descrição e a pontuação de cada indicador está expressa no Anexo I deste edital, sendo sua pontuação máxima 500 pontos, e serão desclassificadas as IES que obtiverem pontuação menor que 120 pontos.

A análise de mérito será realizada por comissão *ad hoc* e verificará a consistência do projeto institucional quanto aos princípios e características descritas nos itens 3 e 4 deste edital e demais normativos do programa, e poderá somar até 1000 pontos, conforme Anexo II.

A pontuação mínima para a aprovação da análise de mérito é de 200 pontos. Projetos institucionais com pontuação inferior serão desclassificados.

A pontuação final da IES será o somatório da análise dos indicadores e do mérito, e a classificação geral dar-se-á em ordem decrescente dos pontos obtidos.

No caso de empate será utilizada a nota obtida na análise de mérito como critério de desempate. Persistindo o empate, serão utilizadas as notas obtidas nos indicadores 4, 3, 2 e 1, respectivamente.

Após a classificação geral, as 250 IES melhores colocadas serão reclassificadas em suas respectivas unidades federativas (UF) para fins de distribuição das cotas na UF.

As cotas serão distribuídas obedecendo o mínimo de 60% para as áreas prioritárias.

A distribuição de cotas obedecerá aos limites estabelecidos no Anexo III e observará os seguintes critérios:

I -

Todas as IES classificadas receberão a integralidade das cotas solicitadas, desde que o somatório das cotas não ultrapasse o quantitativo de cotas de bolsas destinadas à UF.

II - Caso as cotas solicitadas ultrapasse o quantitativo destinadas à UF, serão adotados os seguintes procedimentos:

a) As IES que solicitarem apenas 24 cotas de bolsas terão a concessão garantida.

b) O total de cotas concedidas no item "a" será subtraído do total de cotas disponibilizadas para a UF e do total de cotas solicitadas pelas IES da UF.

c) As cotas remanescentes da UF serão distribuídas de acordo com a seguinte fórmula:

$$Cotas da IES = \frac{(Cotas Solicitadas pela IES)}{(\sum Cotas solicitadas na UF)} * (Cotas da UF)$$

Onde:

Cotas da IES –

total de cotas de bolsas na modalidade de residente que será concedida para a IES;

Cotas solicitadas pela IES –

cotas de bolsa na modalidade de residentes solicitadas pela IES;

Cotas solicitadas na UF –

soma total de cotas de bolsa na modalidade de residentes solicitadas pelas IES classificadas da UF que pleitearam mais de 24 cotas;

Cota da UF –

Total de cotas disponibilizadas para a UF, conforme Anexo III, subtraídas das concessões garantidas àquelas IES que solicitaram 24 cotas;

d) Para ajuste na composição dos núcleos, o resultado da fórmula será dividido por 24. Caso o número não seja inteiro, esse será arredondado e multiplicado por 24.

e) O quantitativo final de cotas de cada IES respeitará a proporção de, no mínimo, 60% do total para as áreas prioritárias.

i) Não se aplicará a proporcionalidade do item "e" para as IES que solicitaram subprojetos apenas em áreas gerais.

ii) As IES que no rateio forem contempladas com 24 cotas e que submeteram subprojetos tanto em áreas prioritárias quanto nas gerais, deverão destinar as cotas ao subprojeto de área prioritária.

III - As cotas remanescentes serão redistribuídas na ordem da classificação na UF, no limite do quantitativo solicitado pela IES no projeto institucional

IV - Após a distribuição das cotas remanescentes na UF, se ainda houver cotas disponíveis a redistribuição obedecerá a ordem da classificação na região, no limite do quantitativo solicitado pela IES no projeto institucional.

V - Se ainda houver cotas remanescentes na região, a redistribuição obedecerá a ordem da classificação geral, no limite do quantitativo solicitado pela IES no projeto institucional.

11. DIVULGAÇÃO DE RESULTADOS

O resultado será submetido à homologação da Presidência da Capes e divulgado na sua página eletrônica.

Será publicado o extrato do resultado no Diário Oficial da União (DOU).

12. DOPRAZO DE RECURSO

A partir da data de divulgação do resultado preliminar, a IES terá o prazo definido no cronograma constante no item 13 do edital, para encaminhar recurso, caso julgue pertinente.

O recurso deverá ser enviado à Capes pelo Pró-Reitor de graduação ou autoridade equivalente, por meio do Sicapes.

13. DO CRONOGRAMA DE ATIVIDADES DO EDITAL

Atividades	Prazos
Lançamento do edital	06/01/2020
Solicitação de acesso ao Sicapes	de 07/01/2020 até 16/01/2020
Liberação do Sicapes para preenchimento do Projeto Institucional	21/01/2020
Inserção do currículo do coordenador institucional e dos docentes orientadores na Plataforma Capes de Educação Básica	até 28/02/2020

Cadastro do projeto institucional no Sicapes	21/01/2020 até as 18h do dia 02/03/2020 (horário oficial de Brasília)
Adesão ao programa de habilitação de escolas pelas secretarias de educação	09/03/2020 até as 18h do dia 14/04/2020 (horário oficial de Brasília)
Resultado preliminar da avaliação dos indicadores	09/03/2020
Prazo recursal da avaliação dos indicadores	09/03/2020 até as 18h do dia 18/03/2020 (horário oficial de Brasília)
Resultado final da avaliação de indicadores	23/03/2020
Divulgação do resultado preliminar da análise de mérito	27/03/2020
Prazo recursal	27/03/2020 até as 18h do dia 06/04/2020 (horário oficial de Brasília)
Resultado final da seleção	10/04/2020
Início das atividades dos projetos	de 14/04/2020 até 14/05/2020

1. DISPOSIÇÕES FINAIS

À Capes ser resguardado o direito de, a qualquer momento, solicitar informações ou documentos adicionais que julgar necessário.

A Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica resolverá os casos omissos e as situações não previstas no presente edital.

A qualquer tempo, o presente edital poderá ser anulado, ou revogado por motivo de interesse público, no todo ou em parte, sem que isso implique o direito a indenização ou reclamação de qualquer natureza.

Poderá haver cancelamento, pela Capes, da concessão do fomento de que trata o presente edital durante a execução do projeto, por ocorrência de fato cuja gravidade o justifique, sem prejuízo de outras providências cabíveis.

Serão consideradas de domínio público as informações geradas nos projetos institucionais selecionados no âmbito deste edital.

Os proponentes sujeitar-se-ão às disposições da legislação pertinente, no que diz respeito à concessão e pagamento das bolsas financiadas por meio do instrumento formalizado entre a Capes e a IES.

ANDERSON RIBEIRO CORREIA

Presidente



Documento assinado eletronicamente por **Anderson Ribeiro Correia, Presidente**, em 03/01/2020, às 15:07, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 25, inciso II, da Portaria nº 01/2016 da Capes.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.capes.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1125229** e o código CRC **6DB4F3DE**.