



doi: 10.20396/rfe.v12i2.8659406

A formação de professores/as e o estágio supervisionado no curso de Pedagogia: diálogos possíveis

Teacher education and supervised internship in the pedagogy course: possible dialogues

Maria Nilceia de Andrade Vieira¹

Elda Alvarenga²

Juliana Paoliello Sánchez Lobos³

Resumo:

No percurso histórico do curso de Pedagogia e no conjunto de seus desafios, este artigo discute a dimensão formativa do estágio supervisionado e problematiza a formação inicial no contexto do Programa de Residência Pedagógica e do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). A pesquisa, de abordagem qualitativa e de cunho bibliográfico-documental, tem como aportes produções acadêmicas e documentos oficiais brasileiros. As análises evidenciam transformações no aparato normativo da formação e indicam que os programas em tela podem produzir um estreitamento curricular que se distancia da complexidade dos processos de formação e das vivências dos/as futuros/as professores/as.

Palavras-chave: Formação de Professores. Estágio Supervisionado. Curso de Pedagogia.

Abstract:

In the historical course of the Pedagogy course and in the set of its challenges, this article discusses the formative dimension of the supervised internship and questions the initial training in the context of the Pedagogical Residency Program and the Institutional Program for Teaching Initiation Scholarships

¹Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Atua como Professora no Curso de Pedagogia da Faculdade Estácio de Vila Velha (FESVV) – ES.

² Possui graduação em Pedagogia (1996), mestrado em Educação (2004) e doutorado em Educação (2018) pela Universidade Federal do Espírito Santo. Atualmente é professora do Instituto Federal de Educação do Espírito Santo/Campus Cachoeiro.

³ Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo - PPGE/UFES na linha: Docência, Currículo e Processos Culturais. Possui Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (2016) na linha: Docência, Currículo e Processos Culturais.

(Pibid). The research, with a qualitative approach and bibliographic-documental nature, is supported by academic productions and official Brazilian documents. The analyzes show transformations in the normative apparatus of training and indicate that the programs on screen can produce a narrowing of the curriculum that distances itself from the complexity of the training processes and the experiences of future teachers.

Keywords: Teacher Education. Supervised Internship. Pedagogy Course.

Introdução

Em um contexto marcado por diferentes debates em torno da formação docente no Brasil, no que se refere ao curso de Pedagogia, o desafio de integrar a formação em nível superior e a atuação na educação básica permanece em pauta tanto no campo teórico como no escopo da legislação. Diferentes perspectivas, abordagens e concepções acerca da formação docente integram as produções acadêmicas e animam os debates em torno dessa questão, envolvendo entidades e associações de pesquisa, movimentos sociais e sindicais e outros movimentos da sociedade civil.

No que concerne especialmente à formação docente, em diálogo com Nóvoa (2004, p. 5, grifo do autor), assinalamos que esse processo “[...] estabelece-se num *continuum* entre a formação inicial e a formação continuada, numa perspectiva que designamos por desenvolvimento profissional”. Ao ampliarmos a visão e a abrangência de nossas concepções, compreendemos a formação humana como movimento ininterrupto no qual emergem infinitos sentidos e que se constitui na interação com os outros (Bakhtin, 2011), convocando-nos a assumir nossa presença histórica no contexto em que nos situamos (Freire, 1996).

Assim, compondo o processo de formação docente, consideramos o estágio como possibilidade de o/a estudante vivenciar práticas docentes em situações de interação com os diferentes sujeitos que compõem essas ações, destacando esse lugar da prática na configuração da identidade profissional,

em conjunto com motivações e perspectivas futuras sobre a profissão docente (Vargas; Gobato; Barbosa, 2018).

Nessa interlocução, reconhecemos as fragilidades existentes ao envolver tantos sujeitos diferentes com expectativas também diversas, o que pode resultar, muitas vezes, em divergências que perpassam as interações entre professores/as de Instituições de Ensino Superior (IES), estudantes-estagiários/as e professores/as das escolas de educação básica. Divergências que podem tanto limitar e/ou enfraquecer a dinâmica formativa em curso como podem, também, configurar-se como movimentos potentes de criação, de produção de sentidos sobre a educação e a docência. Sendo assim, concordamos com “[...] a necessidade de uma estrutura institucional que dê respaldo a um trabalho de formação mais orgânico entre universidade e escola, entre teoria e prática, para superar seus desafios” (Calderano, 2014, p. 85).

Isso posto, o objetivo deste texto se constitui em torno das possibilidades de diálogo entre a formação de professoras/es no curso de Pedagogia e o estágio supervisionado. Para isso, recorreremos a ordenamentos legais e problematizamos dois programas vigentes de inserção de estudantes em escolas de educação básica e de incentivo às vivências de práticas docentes como parte do processo de formação inicial dos/as licenciandos/as: o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) e o Programa de Residência Pedagógica (PRP). Nesse ínterim, dialogamos com estudos de Ginzburg (1990), Freire (1996), Foucault (2006) e Bakhtin (2011), além de outros interlocutores teóricos e pesquisadores contemporâneos.

Como delineamento teórico-metodológico, este estudo caracteriza-se por uma abordagem qualitativa, de cunho bibliográfico-documental. A partir da legislação e em diálogo com intercessores teóricos, considera a trajetória de 80 anos de criação do curso de Pedagogia no Brasil e, nesse percurso, o itinerário de 50 anos da regulamentação do estágio supervisionado.

Nesse escopo, focalizamos a interlocução entre formação de professores/as no curso de Pedagogia e atuação na educação básica por meio

do estágio supervisionado. Dentre as várias iniciativas e tentativas normalizadoras de consolidar essa interlocução, vertendo para o contexto atual das políticas de formação de professores, buscamos problematizar os sentidos de programas que se articulam às perspectivas do estágio, com destaque para o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) e o Programa de Residência Pedagógica (PRP).

Para a interlocução a que nos dispomos com este artigo, sistematizamos nossas reflexões em quatro movimentos para além desta introdução. No primeiro movimento, apresentamos breve histórico do curso de Pedagogia e do estágio supervisionado no Brasil a partir de documentos oficiais. Em seguida, abordamos a constituição do Pibid e as alterações em sua configuração no decorrer de mais de dez anos de vigência. No terceiro movimento, focalizamos a criação do PRP, suas características e repercussões no campo educacional. Concluindo o texto, sem, contudo, finalizar as reflexões, compartilhamos, no quarto movimento, nossas considerações acerca das possibilidades e desafios que circundam as práticas docentes nos programas analisados, em diálogo com a formação inicial do curso de Pedagogia.

1-O curso de Pedagogia e o estágio supervisionado

Apesar de ser inegável a relevância do estágio supervisionado como espaço tempo para a formação de professores/as, essa atividade ainda se constitui, na maioria dos cursos de licenciatura, como um desafio. Nossas trajetórias como professoras na educação básica e no ensino superior nos possibilitam ressaltar que as experiências de estágio supervisionado, presentes nos cursos de formação inicial, em especial no curso de Pedagogia, são bastante diferenciadas e carecem de constante avaliação.

Nossas vivências no cotidiano formativo do ensino superior em simultaneidade aos contextos distintos das instituições de educação básica nos permitem constatar uma distância entre o que preconizam as regulamentações legais e o que se tem conseguido alcançar com a dimensão da prática docente na formação inicial. Cientes desses desafios e dos

embates que envolvem a trajetória desse curso no Brasil, e ainda considerando os limites do presente texto, nesta seção não intentamos detalhar fatos e acontecimentos, e sim pretendemos realçar, conforme o escopo do presente estudo, alguns momentos dessa história que nos ajudam na interlocução aqui proposta.

As discussões sobre a criação do curso de Pedagogia no Brasil se tornam mais intensas a partir da década de 1930, dada a emergente luta pela universalização da educação pública, laica e gratuita. As reformas de Anísio Teixeira, em 1932, no Distrito Federal ⁴, e logo a seguir de Fernando de Azevedo, no ano de 1933, em São Paulo, no contexto do Movimento dos Pioneiros da Escola Nova, também impulsionam esses debates. No bojo dessas reformas, a criação, em 1934, da Universidade de São Paulo e, em 1935, da Universidade do Distrito Federal cumpre importante papel para que se efetive a criação do curso de Pedagogia.

O contexto do regime político do Estado Novo, fundado por Getúlio Vargas em 1937 e que se estendeu até 1945, é o cenário no qual se efetiva a implementação das licenciaturas e também do curso de Pedagogia, com a estruturação das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, a partir do Decreto-Lei nº 1.190/1939 (Scheibe; Durli, 2011). Esse marco legal abre possibilidades para outras legislações que expressam diversas disputas no campo das políticas públicas para a formação de professores/as.

No contexto do golpe militar de 1964, novas mudanças são realizadas na legislação de ensino. Com a Lei nº 5.692/1971, institui-se a Reforma do Ensino, alterando a denominação para primeiro e segundo graus, respectivamente. Ocorre também a extinção das Escolas Normais com a criação de habilitação específica de segundo grau para o exercício do magistério de primeiro grau (Saviani, 2009).

Nesse mesmo período, é publicada a primeira regulamentação legal que faz referência à parceria entre os cursos de formação de professores/as e as escolas de educação básica na realização do estágio supervisionado. Trata-se da Resolução nº 9/1969, do Conselho Federal de Educação.

⁴ Assinalamos que neste período, o Distrito Federal localizava-se no Sudeste, no território que corresponde atualmente ao Rio de Janeiro.

Suscinta, a resolução se limita a afirmar que “Será obrigatória a Prática de Ensino das matérias que sejam objeto de habilitação profissional, sob a forma de estágio supervisionado a desenvolver-se em situação real, de preferência em escolas da comunidade” (Art. 2.º).

Apesar de tão genérica, a resolução pode ser considerada como uma *janela* aberta para a possibilidade de, ao longo dos anos, aprofundar o debate em torno do estágio supervisionado, da formação de professores/as e do papel das escolas campo de estágio nessa relação, com preferência dada às escolas da comunidade. Ou seja, no que tange à relevância que as relações entre prática e teoria alcançam no processo de formação inicial docente, essa resolução representa um marco ao instituir legalmente, no Brasil, diretrizes da formação pedagógica nas licenciaturas.

Cabe destacar que somente três décadas após a implementação do curso de Pedagogia, a normatização do estágio passa a integrar a política de formação de professores/as. Ao compor, portanto, o processo de formação inicial de professores/as, o estágio supervisionado demarca para esses/as estudantes um lugar de reflexão, de construção e/ou desconstrução de sua identidade profissional e de expectativas em relação à sua constituição como professor/a (Pimenta; Lima, 2004).

Na década de 1970, destacamos a Lei nº 6.494/1977. Ela estabelecia que “[...] os estágios devem propiciar a complementação do ensino e da aprendizagem; devem ser executados, acompanhados e avaliados de acordo com os currículos dos cursos [...]” (Art. 1º, § 2º). Para Andrade e Resende (2010), apesar de a lei tratar dos estágios de estudantes de ensino superior e ensino profissionalizante do antigo segundo grau e supletivo, as suas normas gerais também deveriam ser consideradas nos cursos de formação de professores/as. Essa lei vigorou até 2008, quando foi revogada pela Lei nº 11.788.

Com a promulgação da Constituição Federal (Brasil, 1988), o cenário de redemocratização⁵ do país requer uma nova lei de diretrizes e bases para a educação. Esse processo contou com a participação de educadores/as

⁵ Durante esse processo de democratização, vários movimentos se constituíram e, em 1990, foi criada a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope).

integrantes de várias entidades acadêmicas e de pesquisa, bem como da sociedade civil.

De acordo com o art. 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (Brasil, 1996), no Título VI, caberia aos cursos de Pedagogia a formação de profissionais de educação para atuar em áreas de administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional. Já a formação de nível médio na modalidade Normal seria responsável pela formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental (Saviani, 2009)⁶. Nessa perspectiva, acreditamos que:

Introduzindo como alternativa aos cursos de pedagogia e licenciatura os institutos superiores de educação e as Escolas Normais Superiores, a LDB sinalizou para uma política educacional tendente a efetuar um nivelamento por baixo: os institutos superiores de educação emergem como instituições de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração (Saviani, 2009, p. 148).

Marco relevante na educação brasileira na contemporaneidade, a LDBEN (Brasil, 1996), em seu Art. 2º, responsabiliza os sistemas de ensino a estabelecerem normas para realização dos estágios dos alunos regularmente matriculados no ensino médio ou superior. Destacamos, no parágrafo único desse artigo, a determinação de que os estágios “[...] não estabelecem vínculo empregatício, podendo o estagiário receber bolsa de estágio, estar seguro contra acidentes e ter a cobertura previdenciária prevista na legislação específica” (Brasil, 1996).

Esses dispositivos se constituíram em uma importante referência para a lei geral do estágio e, também, dispararam outros dispositivos legais que

⁶ A alteração pela Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013 (BRASIL, 2013) manteve essa formação como exigência mínima para o exercício do magistério nos níveis iniciais de escolarização.

orientam os estágios em duas diversas esferas. Nesta parte do texto, vamos nos deter a apresentar os que se referem, especificamente, ao estágio curricular no curso de Pedagogia, entendendo-o como um *locus* privilegiado de formação de professores/as.

Um exemplo é o Parecer nº 744/1997. Referindo-se, por exemplo, às visitas *in loco*, determina que o professor observe como está se processando a prática pedagógica no ambiente educativo da instituição parceira. Apesar do parecer se referir às visitas utilizando o termo *quando necessárias*, deixa explícita, além da necessidade da parceria entre instituição de ensino superior e escolas e/ou instituições campo, a relevância da supervisão dos/as professores/as de estágio às escolas campo, o que impulsionou as instituições formadoras a repensar, pelo menos oficialmente, o papel e as funções do caráter supervisionado do estágio e, conseqüentemente, a atuação dos professores/supervisores/as desta tão diferenciada ação docente.

Dois pareceres do Conselho Nacional de Educação do ano 2001, ambos publicados em 2 de outubro, dedicaram-se a refletir sobre o estágio curricular supervisionado nas escolas de educação básica. O parecer CNE/CP nº 27/2001a preconiza o que deve ser experimentado no curso de formação com tempo adequado para as diferentes dimensões da atuação docente. Segundo o Parecer CNE/CP nº 28 (Brasil, 2001b, p. 9):

[...] estágio curricular supervisionado de ensino entendido como o tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão ou ofício. Assim o estágio curricular supervisionado supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário. Por isso é que este momento se chama estágio curricular supervisionado.

No que se refere à carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena e de formação de professores da educação básica em nível superior, a Resolução CNE/CP nº 2/2002, estabelece que, das 2.800 horas mínimas do curso, 400 (14,28%) sejam horas de estágio curricular supervisionado, a ser desenvolvido a partir do início da segunda metade do curso.

Para Pimenta e Lima (2004), é um equívoco a forma como se estabeleceu a carga horária mínima (que geralmente se efetiva como o teto e não como mínimo) e um retrocesso a sua distribuição. As autoras salientam que essa forma de *inserir* o estágio nos cursos de licenciatura fragmenta a formação à medida que a separação entre horas de práticas, horas de estágio, horas de aulas para conteúdos de natureza científico-cultural e horas para outras atividades acadêmico-culturais “[...] perpetua a separação entre teoria e prática, entre o fazer e o pensar” (Pimenta; Lima, 2004, p. 87).

Ainda no âmbito da legislação, a Resolução CNE/CP nº 1/2006, enfatiza a necessidade da participação dos profissionais da escola campo na organização e operacionalização das atividades de estágio e no processo de avaliação dos/as estudantes. Consideramos esse dispositivo relevante para a consolidação da parceria entre as IES e as escolas campo, tanto no que se refere ao protagonismo destas como na contribuição que notadamente podem oferecer aos processos formativos de professores/as.

No entanto, nesse documento, o quantitativo de horas destinadas ao estágio foi alterado para 300 horas, uma redução de 3,57%. Por um lado compreendemos que essa redução diminui os desafios enfrentados para a operacionalização dessa carga horária, como, por exemplo, a resistência das escolas; o acompanhamento dos/as professores/as supervisores/as do estágio e o fato de a maioria dos/as acadêmicos/as de Pedagogia ser de trabalhadores/as e, portanto, apresentar dificuldade para se manter financeiramente, estando dois turnos fora do mundo do trabalho. Por outro, nota-se que quanto mais se reduz a obrigatoriedade da carga horária mínima, menor será a aproximação dos/das estudantes com as escolas campo.

Quase uma década após a publicação da Resolução CNE/CP nº 1/2006, o Conselho Nacional de Educação (CNE), em cumprimento à Meta 15 do Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2014), publica a Resolução CNE nº 2/2015, referente às 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. Fundamentado em processos participativos, o texto desse documento fortalece a “[...] discussão da formação de professores, destacando a perspectiva de vinculação entre a formação inicial e a formação continuada e a importância do reconhecimento dos processos de valorização profissional” (Côco; Vieira; Giesen, 2018).

Nesse documento, é reafirmada a ênfase na participação dos profissionais da escola campo na organização de atividades do estágio e no processo de avaliação dos/as estudantes. No que diz respeito ao estágio supervisionado, a Resolução CNE/CP nº 2/2015 retoma a carga horária de 400 (quatrocentas) horas relacionadas à atuação na educação básica, sendo que o projeto de curso da instituição formadora pode contemplar outras áreas específicas.

No curso de intensas alterações na política educacional, o Ministério da Educação (MEC) lança a “Política Nacional de Formação de Professores” (Brasil, 2017), que provoca manifestações de repúdio de várias associações, sindicatos e instituições (Anped, 2017). Manifestações que permanecem sendo elaboradas e divulgadas em uma sequência de movimentos de resistência às medidas de retrocesso e de ameaça à formação docente e ao PNE.

Em setembro de 2019, é publicado o texto referência das Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica, com a proposta de reformulação da Resolução CNE/CP nº 2/2015. Mesmo com a discordância⁷

⁷ Posicionamentos sobre essa questão podem ser acessados em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/nota_entidades_bncf_o_utubro2019.pdf e em: <http://www.anfope.org.br/anfope-se-posiciona-em->

de diferentes entidades de pesquisa e de movimentos sociais, essa resolução é revogada com a publicação da Portaria nº 2.167/2019. O novo documento 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.

O Pibid e a formação inicial de professores/as

No conjunto de tensões que constituem o campo da formação inicial e continuada de professores/as no Brasil, a defesa de uma política de Estado em lugar de programas e ações pontuais para a formação constitui um consenso entre muitos pesquisadores e entidades da área educacional (Anped, 2017, 2018; Anfope, 2018). Entretanto esse posicionamento não é suficiente para que tal mudança se estabeleça, havendo diferentes programas em desenvolvimento que incidem sobre distintos aspectos da educação no país.

Dentre eles, destacamos o Pibid, um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) que focaliza a iniciação à docência e visa contribuir com a melhoria da qualidade da educação básica pública, possibilitando aos/às estudantes vivenciar práticas docentes desde o início do curso de Licenciatura. No primeiro edital, lançado em 2007, foram contempladas as áreas de licenciatura em Química, Física, Biologia e Matemática e direcionou-se às universidades públicas. Alguns anos depois, a promulgação do Decreto nº 7.219/2010 amplia as atividades do Pibid, bem como sua previsão orçamentária, estendendo-o a outras áreas e às IES em todo o país.

No que diz respeito à dimensão regulatória, cabe realçar que o Pibid vem sendo alterado no decorrer de seu desenvolvimento, o que pode ser evidenciado pela sequência de normativas publicadas na última década (Santos; Cruz, 2017). As autoras assinalam que essas alterações se

[defesa-da-resolucao-02-215-e-pede-arquivamento-do-parecer-que-propoe-a-sua-alteracao/](#).

direcionam às licenciaturas envolvidas, às IES contempladas, à dotação orçamentária aplicada no valor das bolsas e à inclusão da educação do campo e da educação indígena no programa.

Entretanto, no edital nº 61/2013, conforme apontam Santos e Cruz (2017), uma mudança significativa sinaliza um desvio dos objetivos desse programa até então. Dentre os critérios estabelecidos nesse edital, encontra-se a exigência de que os cursos de licenciatura deveriam possuir estudantes ligados ao Programa Universidade para Todos (ProUni). Na visão das autoras, essa medida privilegiou o setor privado do ensino superior em detrimento da expansão dessas bolsas para as Universidades públicas.

Outro documento que requer nossa atenção é a Portaria nº 46/2016 (Capes, 2016a), que altera o regulamento do programa com o objetivo de melhorar os índices das avaliações nacionais e promover a alfabetização. Assim, essa normativa busca articular o Pibid a outros programas, como: Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), Programa Mais Educação (PME), Programa Ensino Médio Inovador (EMI) e Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM) (Santos; Cruz, 2017).

Desse modo, o Programa deixaria de focalizar a formação inicial dos professores e passaria a ter a finalidade de melhorar índices das escolas, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Assim, a iniciação à docência se transformaria em um processo compensatório das dificuldades vivenciadas na educação básica, assumindo uma visão utilitarista e imediatista da atuação desses/as futuros/as professores/as, distanciada do próprio objetivo original do programa que busca promover vivências que fomentem a percepção do entrelaçamento dos saberes produzidos nas IES com aqueles produzidos nas instituições de educação básica.

Diante de grande mobilização de entidades, Universidades e IES que se manifestaram contrárias à nova regulamentação do Pibid, instituiu-se, então, a Portaria nº 84/2016b, revogando a portaria anterior e possibilitando ao programa manter seus projetos direcionados a diferentes propostas nas variadas etapas da educação básica.

Nessa trajetória de mais de uma década, as vivências com o Pibid protagonizaram inúmeras pesquisas no âmbito da pós-graduação. A pesquisa de Santos (2018) localizou um total de 95 trabalhos, cuja temática abordava o Pibid, sendo 20 teses e 75 dissertações. Esses estudos foram desenvolvidos entre 2010 e 2016 e focalizaram o programa como espaço de formação, como política pública, na perspectiva de contexto de pesquisa e dos efeitos do Pibid.

O interesse em investigar experiências em torno do Pibid nos informa que o programa vem conquistando a atenção da comunidade acadêmica e assim se revestindo de valorização no horizonte social de diferentes grupos. E esse processo de valorização não se desencadeia de forma individualizada, ou seja, não depende de um sujeito em particular, e sim do meio social. “Em outras palavras, *não pode entrar no domínio da ideologia, tomar forma e aí deitar raízes senão aquilo que adquiriu um valor social*” (Bakhtin, 2009, p. 46, grifo do autor).

Entretanto, como já sinalizamos, algumas alterações no escopo do programa tiveram início a partir de 2013, prosseguindo em meio a muitos tensionamentos nos anos seguintes. Houve redução na quantidade de bolsas ofertadas. Em 2016, foram cerca de 70 mil bolsas, enquanto em 2018 o quantitativo disponibilizado foi de 45 mil. De acordo com a Anfope (2018, p. 1), “[...] as respostas da Capes sobre o futuro do Programa ainda são vagas e [...] o contexto mais amplo da política nacional de formação de professores gera mais incertezas”. Incertezas que não se concentram somente nos investimentos financeiros e na quantidade de bolsas, mas também nos propósitos do MEC com este programa.

Reconhecemos que o Pibid se configura como uma ação que possibilita maior aproximação entre os processos formativos implementados pelas Universidades e IES e pelas instituições de educação básica, por meio das secretarias municipais e estaduais de educação. Um reconhecimento que se sustenta na compreensão das vivências entre docentes e discentes como relações dialógicas que produzem infinitos sentidos, uma vez que “[...] seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição

de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (Freire, 1996, p. 23).

Com essa premissa, demarcamos a necessidade de valorização e profissionalização dos educadores, no sentido “[...] de tratar a formação como prioridade enquanto política pública de Estado, desde a *formação inicial e continuada*, as *condições de trabalho e carreira e remuneração* dos profissionais da educação” (Freitas, H., 2018, p. 519, grifo nosso). A autora avalia que a fragmentação das ações, focalizando um ou outro aspecto, não faz avançar a formação.

Portanto defendemos que os movimentos formativos precisam reunir estudantes e professores/as da educação básica, bem como bolsistas/estudantes e professores/as do ensino superior, de modo que essas interações se conectem a processos de assimilação das distintas culturas, numa polifonia em que diferentes vozes, trajetórias e perspectivas estejam em contato em um intenso movimento de formação humana (Bakhtin, 2011). E na esteira desses movimentos, o estágio, como componente primordial da formação de professores/as e, por extensão, os programas relacionados a essa experiência formativa constituem-se potentes encontros dialógicos e precisam ser colocados em análise.

O PRP e os processos formativos com o estágio

Com o propósito de fomentar o aperfeiçoamento do estágio curricular supervisionado nos cursos de licenciatura, o PRP, postulado no edital nº 6/2018 da Capes, busca também compor, com a Política Nacional de Formação de Professores, ações para integrar estudantes das IES às escolas de educação básica. Porém, diferente do Pibid, essa inserção só pode ocorrer a partir da segunda metade do curso. Com vistas a contemplar, entre outras ações, a regência de sala de aula, o programa prevê o monitoramento do estudante da graduação por um docente da escola de educação básica, com experiência na área de ensino do licenciando, e determina que sua orientação seja executada por um docente da sua instituição formadora.

Além disso, a tônica do PRP, articulada aos demais programas da Capes, parte do pressuposto de que a formação de professores nos cursos de licenciatura deverá estar pautada em habilidades e competências que permitirão aos egressos realizar um ensino de qualidade nas escolas de educação básica. Nesse sentido, o programa prevê objetivos para o alcance das metas, preconizando, conforme o edital:

1. Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias;
2. Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica;
3. 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;
4. Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Capes, 2018, p. 1).

O PRP se distingue do estágio convencional em função da imersão dos/as estudantes residentes nas instituições escolares por um tempo de aproximadamente 30 dias (ininterruptos) para a realização dos estágios na educação básica e de 15 dias (também seguidos) na Educação de Jovens e Adultos. O programa almeja, além da formação inicial dos/as residentes, a formação continuada dos/as profissionais docentes das instituições educativas para o acompanhamento dos/as graduandos/as. Nessa perspectiva, os/as gestores/as também são inseridos/as como colaboradores/as nesse processo formativo.

A preparação de um projeto pedagógico e do relatório de estágio em parceria com professores/as da escola e estudantes das IES é uma ação de vanguarda com vistas ao preparo das aulas e à elaboração do relatório final em conjunto. O relatório tem como proposição apresentar-se como dispositivo reflexivo, no intuito de estudantes e docentes articularem teoria e prática como componentes indissociáveis. Com a discursividade de ampliar o processo formativo dos/as estudantes das licenciaturas pelo viés da residência, o PRP alega que a importância se situa a partir dos levantamentos obtidos entre as parcerias que corroboram a necessidade do engendramento entre teoria e prática.

Nesse movimento, entidades como: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (Forundir), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae), Associação Brasileira de Currículo (ABdC), Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes), Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação (Fineduca), Campanha Nacional pelo Direito à Educação, Ação Educativa, Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio (MNDEM) e Rede Escola Pública e Universidade (REPU) posicionam-se contrárias à padronização e controle impostos pelo novo Programa de Residência Pedagógica, alegando os automatismos de controle proposto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O manifesto repudia o teor dos editais Capes nº 6 e 7 de 2018, que tratam do novo **PRP** e respectivamente do Pibid, dadas as suas associações com a BNCC.

Cabe ressaltar que a nota de repúdio, segundo as entidades manifestantes, **tem como elemento propulsor a crítica ao estreitamento curricular, cujo processo de elaboração, discussão e aprovação tem sido alvo de críticas contundentes das entidades acadêmicas e científicas desde 2015. Além disso, a nota de repúdio evidencia que o PRP é um**

dispositivo de controle do MEC para *enxertar* as ações propostas na BNCC nos programas de formação, tornando os custos de investimentos muito mais onerosos, se comparados ao que recebemos.

Sendo assim, o caráter formativo do estágio como campo de pesquisa e espaço de criação fica despotencializado com a proposta de residência, em função de uma prestação de contas que se vincula, agora, não pela composição dos encontros dos/as estudantes com o campo do estágio e orientação de professores/as supervisores/as, mas pelo cumprimento da aplicação prática da BNCC. Uma formação pensada nos moldes da BNCC é uma formação perspectivada na *solução de problemas* e é orientada por um conjunto de habilidades e competências que pretendem dar conta da complexidade dos processos formativos docentes. As entidades pertencentes à comunidade acadêmico-científica e educativa evidenciam essa intencionalidade quanto à política de formação da Capes, uma vez que essa política “[...] parte do princípio de que os cursos de Licenciatura são ‘muito teóricos’, e a solução cabível – o Programa de Residência Pedagógica – é reorientá-los para a aplicação prática da BNCC” (Anped *et al.*, 2018, p. 1).

Em ato, as entidades manifestam suas inquietações afirmando que, dentre várias preocupações acerca do programa, a vinculação da BNCC é, em instância maior, a mais preocupante. Isso porque a Base tem como pano de fundo as avaliações (em larga escala) de todo o sistema de ensino. Além da dimensão avaliativa, os recursos, por ora disponibilizados para a viabilização do programa, ao mesmo tempo em que incentivam os/as residentes, têm como premissa o controle sobre eles/elas. Esta estratégia de captura pelas forças dominantes deixa indícios (Ginzburg, 1990) nos rastros do edital, como problematizam as entidades ao apontar que:

A vinculação dos programas de formação inicial das IES à Base é uma tentativa de ampliar o escopo de controle da BNCC, que de referencial curricular da educação básica passa também a ditar as ações e articulações institucionais das IES no âmbito da

formação docente, que já são objeto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada (2015). Na prática, isso representa a **transferência do controle das ações de formação docente das IES diretamente para o MEC/Capes**, a substituição das Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Licenciatura por um programa de distribuição de bolsas controlado externamente às IES (Anped *et al.*, 2018, p. 1).

Nossa aposta é de uma formação que escape das formas e padrões homogeneizantes de praticar docências. Práticas modulantes que, ao longo da história, produziram (e ainda produzem) exclusões, preconceitos e, via de regra, a desqualificação docente. Os investimentos no PRP não são ingênuos, haja vista sua estratégia de controle e padronização para estabelecer os modelos de/na atuação docente.

Ao instituir o *como ensinar*, os processos formativos perdem sua condição plural e passam a assumir uma *forma de formar*. Isso incide diretamente na reformulação do atual modelo de Estágios Supervisionados dos cursos de Licenciatura das IES públicas, privadas e sem fins lucrativos. Entretanto a medida de reformulação do estágio nas licenciaturas fragiliza a autonomia universitária, sujeitando professores/as ao exercício do cumprimento da prescrição organizada pelo programa, ao **induzir nas IES projetos institucionais de formação que se distanciam das apostas nos processos formativos para instaurar seus próprios projetos pedagógicos (Freitas, L., 2018)**.

Como postula a BNCC, a solução é única para demandas diversas. A proposta de adequação dos currículos dos cursos de formação inicial de professores/as da educação básica às orientações da BNCC se revela um modelo formativo que privilegia a aquisição de competência técnica em detrimento de um processo de formação inventiva.

A noção de formação inventiva perspectivada por Dias (2012) se coloca na contramão dos modos de formação vigentes, que sustenta uma

noção em modos calcados na *solução de problemas*. Uma formação inventiva agencia proposições numa perspectiva de *criação de problema*. A criação de problema, conforme defendido por Dias (2012), tangencia a condição problematizadora. Nesse sentido, os processos formativos pautados em *solucionar os problemas*, como a Base propõe, assumem a noção de *dar forma a*. Sendo assim, concordamos com a autora, ao afirmar que:

[...] os processos de formação não podem ser reduzidos à aquisição de conhecimentos técnico-científicos, à transmissão de conteúdos/informações visando mudança comportamental, à aplicação de técnicas e de teorias, que nos alertam para o perigo de reduzir o conhecimento a um objeto já dado, produto a ser consumido, ou ainda, o que me parece mais importante, não reduzir o processo da formação à avaliação do resultado obtido ao final, para solucionar problemas (Dias, 2012, p. 29).

Importa, para além do mero cumprimento das prescrições impostas por um plano de governamentalidade (Foucault, 2006) e que visam a um sentido puramente instrumental, sentir-praticar a escola nas suas intensidades, fluxos e devires. Produzir um corpo vibrátil que cartografa as linhas de vida que pulsam nos processos *aprendentes* dos/as estudantes da formação inicial que atuarão nas instituições educativas.

Considerações finais

Como já vimos assinalando, no cenário político brasileiro e em especial no atual contexto educacional, a formação inicial de professores/as para a educação básica continua demarcando seu lugar na agenda política, e o estágio supervisionado compõe essa pauta. No contexto de 80 anos de criação do Curso de Pedagogia, demarcamos a formação docente como tema de embates políticos constantes, cujas reivindicações e lutas vêm se materializando em diferentes normativas ao longo dos tempos, com

desdobramentos na política educacional e na constituição do estatuto epistemológico da Pedagogia. Nesse cenário, objetivamos delinear, com a composição deste artigo, possíveis paisagens que compõem os diversos modos de constituição dos estágios supervisionados em nível superior, problematizando questões relacionadas ao Pibid e ao PRP.

Na perspectiva de políticas públicas efetivadas por ordenamentos legais na trajetória do curso de Pedagogia, consideramos para nossos diálogos o percurso de regulamentação do estágio supervisionado na formação de professores/as. A interlocução com documentos legais e com pesquisadores do campo de estudo da formação docente nos permitiu engendrar problematizações potentes acerca dos processos de estágio nas/das licenciaturas e movimentar questões e inquietações também relativas ao curso de Pedagogia.

É nessa perspectiva que consideramos a relevância do estágio supervisionado e de outras prerrogativas que tenham como cerne a aproximação entre a formação em nível superior e as vivências na educação básica. Como força no percurso formativo que potencializa a inserção dos/as estudantes no campo da criação, invenção, pesquisa e produção de sentidos que revitalizam as condições de potência na construção do conhecimento, que é sempre inesgotável. Com essa compreensão, acreditamos que assumir políticas que aprisionam a produção de sentidos, sobretudo na formação de estudantes que também serão formadores/as, além de um grande equívoco é uma contradição.

A relação entre teoria e prática que os programas sublinham como investimento na formação inicial postula o estágio como cumprimento prescritivo, fragilizando sua potência problematizadora para um mero processo reprodutivista, que propõe no seu bojo a preocupação com ações previstas e padronizadas, não permitindo que os/as estudantes, na atuação durante o estágio, produzam e criem possibilidades outras de praticar a escola.

Parece-nos, nessa perceptiva, que os processos formativos, dadas as condições colocadas por estes programas que argumentam sobre o

distanciamento da teoria e da prática como justificativa para sua consolidação, tornam-se um tanto quanto contraditórios, uma vez que o estágio supervisionado traz em sua proposta a relação com o saber que é indissociável da prática.

Assim, na trajetória do curso de Pedagogia, cabe destacar seu percurso de disputas, de lutas, de avanços e de retrocessos que continuam nos convocando à defesa da formação docente. Nesse sentido, as parcerias das IES com as escolas campo são importantes para que o/a estudante, ao relacionar, criar e inventar, produza sentidos que estejam engendrados com os movimentos da vida que são imanentes à vida da escola. No entanto, os programas que aqui analisamos vêm se configurando num formato reduzido a *como fazer*. Apostamos no estágio como força da compreensão de *o que fazer, por que fazer*, como possibilidade de problematização e invenção e, portanto, capaz de nos impulsionar a pensar, a indagar e apostar nos movimentos em que produzimos conhecimentos outros que são sempre múltiplos e plurais.

Referências

ANDRADE, Rosana Cássia Rodrigues; RESENDE, Marilene Ribeiro. Aspectos legais do estágio na formação de professores: uma retrospectiva histórica. *Educação em Perspectiva*, Viçosa, v. 1, n. 2, p. 230-252, p. 230-249, jul./dez. 2010. Disponível em: <<https://educacaoemperspectiva.ufv.br/index.php/ppgeufv/article/view/77/35>>. Acesso em: 10 set. 2018.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (Anfope). Documento Final do XVIII Encontro Nacional da ANFOPE. Niterói, 2018. Disponível em: <<http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/11/XIX-Encontro-2018.pdf>>. Acesso em: 31 mar. 2020.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (Anped). *Manifestação das entidades educacionais sobre a política de formação de professores anunciada pelo MEC*. Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/manifestacao-das-entidades-educacionais-sobre-politica-de-formacao-de-professores-anunciada>>. Acesso em: 04 fev. 2020.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (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*. Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/formacaoprofessores_anped_final.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2020.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (Anped) *et al.* *Entidades se posicionam contrárias à padronização e controle impostos pelo Programa de Residência Pedagógica! Não à BNCC!* [Rio de Janeiro], 2018. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/entidades-se-posicionam-contrarias-padronizacao-e-controle-impostos-pelo-programa-de-residencia>>. Acesso em: 28 mar. 2020.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. Tradução de Michel Lhud e Yara Frateschi Vieira. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

BRASIL. *Constituição [da] República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. *Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939*. *Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia*. Brasília, DF, 1939. Disponível em:

<<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 24 nov. 2019.

BRASIL. *Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010*. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/Decreto/D7219.htm>. Acesso em: 22 jan. 2018.

BRASIL. *Lei nº 6.494, de 7 de dezembro de 1977*. Dispõe sobre os estágios de estudantes de estabelecimentos de ensino superior e de ensino profissionalizante do 2º Grau e Supletivo e dá outras providências. Brasília, DF, 1977. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L6494.htm>. Acesso em: 10 out. 2018.

BRASIL. *Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 12 out. 2018.

BRASIL. *Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008*. Dispõe sobre o estágio de estudantes e dá outras providências. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm>. Acesso em: 10 out. 2018.

BRASIL. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Institui o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, 26 de junho de 2014. Brasília, DF. 2014. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/>>. Acesso em: 27 jun. 2019.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. *Resolução nº 9, de 10 de outubro de 1969*. Brasília, DF, 1969. Disponível em: <<http://cev.org.br/biblioteca/resolucao-n-9-10-outubro-1969/>>. Acesso em: 05 ago. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Resolução nº 2, de 19 de fevereiro de 2002*. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília, DF, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Resolução CNE/CP n.º 1, de 15 de maio de 2006*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, DF, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Edital MEC/CAPES/FNDE. Brasília, 2007. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_PIBID.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Resolução CNE/CP n. 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. Brasília, DF, 2015. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cnecp-002-03072015-pdf/file>>. Acesso em: 28 out. 2015.

BRASIL. *Política Nacional da 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: 4 dez. 2017.

BRASIL. *Parecer CNE/CP 027/2001, aprovado em 02 de outubro de 2001*. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Cursos de Nível Superior. Brasília, DF, 2001a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/027.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2018.

BRASIL. *Parecer CNE/CP 28/2001, aprovado em 02 de outubro de 2001*. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Cursos de Nível Superior. Brasília, DF, 2001b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2018.

BRASIL. *Parecer CNE/CP 744/1997, aprovado em 3 de dezembro de 1997*. Define orientações para cumprimento do artigo 65 da Lei 9.394/96. Prática de Ensino. Brasília, DF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1997/pces744_97.pdf>. Acesso em: 12 out. 2018.

BRASIL. Portaria nº 2.167, de 19 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. *Diário Oficial da União*, Brasília, p. 142, 2019. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=20/12/2019&jornal=515&pagina=142>>. Acesso em:

CALDERANO, M. A. Docência compartilhada entre universidade e escola: formação inicial e continuada através do estágio curricular. *Relatório de Pesquisa Pós-Doutoral*, São Paulo: FCC/CNPq, 2014. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/textosfcc/issue/download/305/67>>. Acesso em: 10 set. 2018.

CÔCO, Valdete; VIEIRA, Maria Nilceia de Andrade; GIESEN, Karina de Fátima. Formação inicial para a docência na educação infantil: indicadores da produção acadêmica. *Revista FAEEDBA, Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 27, n. 51, p. 69-84, jan./abr. 2018. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/faceba/article/view/4967>>. Acesso em: 25 jun. 2018.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (Capes). *Portaria nº 46, de 11 de abril de 2016a*. Aprova o Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/15042016-Portaria-46-Regulamento-PIBID-completa.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2018.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (Capes). *Portaria nº 84, de 14 de junho de 2016*. Revoga a Portaria nº 46, de 11 de abril de 2016b. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/15062016-Revogacao-da-Portaria-n-46-2016.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2018.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR - Capes. Edital Capes nº 061/2013. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Brasília, 2013. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_061_2013_PIBID.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2020.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR - Capes. Edital Capes nº 6/2018: Programa de Residência Pedagógica. Brasília, 2018. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-6-2018-Residencia-pedagogica.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2020.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR - Capes. Programa de Residência Pedagógica. Disponível

em: <<https://www.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>>. Acesso em: 12 mar. 2020.

DIAS, Rosimeri de Oliveira. Formação inventiva como possibilidade de deslocamentos. *In: DIAS, Rosimeri de Oliveira (Org.). Formação inventiva de professores*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012.

FOUCAULT, Michel. A Governamentalidade. *In: FOUCAULT, Michel. Estratégia, poder-saber: ditos e escritos*. vol. IV. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. p. 281-305.

FÓRUM NACIONAL DOS COORDENADORES DO PIBID (FORPIBID). *INFORME FORPIBID N° 04-2018: Eles passarão e 'nós' passarinho*, 26 de fevereiro de 2018. Disponível em: <<http://www.pibid.ufv.br/wp-content/uploads/Informe-04-18.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2020.

FÓRUM NACIONAL DOS COORDENADORES DO PIBID (FORPIBID). *INFORME FORPIBID N° 10/2016: os riscos de desconstrução do PIBID*, 24 de outubro de 2016. Disponível em: <<https://www2.unesp.br/Home/prograd/pibid/informe-10-2016.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2020.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Cortez, 1996.

FREITAS, Luiz Carlos. *Residência Pedagógica do MEC: manifesto das entidades*. 6 de março de 2018. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.com/2018/03/06/residencia-pedagogica-do-mec-manifesto-das-entidades/>>. Acesso em: 21 de out. 2018.

FREITAS, Helena Costa Lopes 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: 23 mar. 2020.

GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. *In*: GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas, sinais: Morfologia e História*. 1ª reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

NÓVOA, Antonio. *Educação e formação ao longo da vida: entrevista*. São Paulo: CRE Mario Covas, entrevista concedida por e-mail em out. 2004. Disponível em: <<http://www.crmariocovas.sp.gov.br/>>. Acesso em: 8 ago. 2013.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, Ana Jéssica Corrêa; CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. PIBID - uma análise das portarias: avanços ou recuos? EDUCERE, CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 8., Curitiba, 2017. *Anais eletrônicos...* 2017. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24938_13085.pdf>. Acesso em: 17 out. 2018.

SANTOS, Ana Jéssica Corrêa. *Pibid e o professor iniciante: analisando as suas relações*. Brasília: UnB, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/32720/1/2018_AnaJ%C3%A9ssicaCorr%C3%AAaSantos.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2020.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>>. Acesso em: 25 jan. 2020.

SCHEIBE, Leda; DURLI, Zenilde. Curso de Pedagogia no Brasil: Olhando o Passado, compreendendo o Presente. *Educação em Foco*, n. 17, p. 79-110, 2011. Disponível em: <<http://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/104>>. Acesso em: 25 jan. 2020.

VARGAS, Gardia; GOBBATO, Carolina, BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Das singularidades da docência com crianças de 0 a 3 anos às especificidades dos saberes docentes na formação inicial. *Cadernos de Pesquisa em Educação - PPGE/UFES* Vitória, ES, ano 15, v. 20, n. 47, p. 46-67, jan./jul. 2018. Disponível em: <<http://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/21328>>. Acesso em: 10 set. 2018.

Submetido em: 01/05/2020

Aceito em: 27/07/2020

Publicado em: 03/08/2020