

“Nova” Política Nacional de Formação de Professores com residência pedagógica: para onde caminha o estágio supervisionado?

“New” National Teacher Training Policy including pedagogical residence: where is the supervised stage leading to?

“Nueva” Política Nacional de Formación de Profesores con residencia pedagógica: ¿para donde caminan las prácticas supervisadas?

Osmar Hélio Alves Araújo¹

DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/10.20435/serie-estudos.v20i52.1270>

Resumo: Este artigo insere-se na temática da “nova” Política Nacional de Formação de Professores com Residência Pedagógica regulamentada no governo de Michel Temer. O objetivo foi problematizar os desdobramentos do Programa de Residência Pedagógica no estágio supervisionado. Abordam-se documentos oficiais que, a partir de 2018, foram exarados para orientar e regulamentar o Programa de Residência Pedagógica, considerando-se, particularmente, os editais Capes n. 6/2018 e n. 7/2018. Evidenciou-se que o estágio supervisionado foi posto em lugar estratégico e atrelado a uma perspectiva de aperfeiçoamento e reformulação, visando, sobretudo, à institucionalização da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do currículo padronizado para viabilizar os testes nacionais. Em jogo está a desarticulação entre o processo pedagógico da escola básica, o cenário social-político e histórico brasileiro e a formação dos professores.

Palavras-chaves: estágio supervisionado; residência pedagógica; *praxis*; formação docente.

Abstract: This article is inserted in the theme concerning the “new” National Teacher Training Policy including Pedagogical Residence regulated under the Michel Temer government. The objective was to problematize the unfolding of the Pedagogical Residency Program during supervised internships. Official documents were examined, which, from 2018, were drawn up to guide and regulate the Pedagogical Residency Program, particularly considering Capes notices 6/2018 and 7/2018. It was evidenced that Supervised Internships were placed in a strategic place, and linked to an improvement and reformulation perspective, aiming, above all, to institutionalize the National Curricular Common Base (*Base Nacional Comum Curricular* [BNCC]) and the standardized

¹ Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), Marabá, Pará, Brasil.

curriculum, in order to make national tests feasible. The disarticulation between the basic school pedagogical process, the Brazilian social-political and historical scenario and teacher training is at stake.

Keywords: supervised internship; pedagogical residence; *praxis*; teacher training.

Resumen: Este artículo forma parte de la temática de la “nueva” Política Nacional de Formación de Profesores con Residencia Pedagógica reglamentada en el gobierno de Michel Temer. El objetivo fue problematizar los desdoblamientos del Programa de Residencia Pedagógica en las prácticas supervisadas. Se abordan documentos oficiales que, a partir de 2018, fueron registrados oficialmente para orientar y reglamentar el Programa de residencia pedagógica, considerándose, particularmente, los edictos Capes n. 6/2018 y n. 7/2018. Se evidenció que las prácticas supervisadas fueron puestas en un lugar estratégico, y vinculados a una perspectiva de perfeccionamiento y reformulación, con el objetivo, especialmente, de institucionalizar la Base Nacional Común Curricular (BNCC) y el currículo estandarizado para viabilizar las pruebas nacionales. Está en juego la desarticulación entre el proceso pedagógico de la escuela primaria, el escenario social-político e histórico brasileiro y la formación de los profesores.

Palabras clave: prácticas supervisadas; residencia pedagógica; *práxis*; formación docente.

1 IDEIAS INTRODUTÓRIAS: ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DOCENTE: PENSAR, SENTIR, AGIR E APREENDER² A PROFISSÃO

“Quando a gente acha que sabe todas as respostas, a vida muda todas as perguntas” (GAARDER, 1996).

Este estudo visa contribuir para a ressignificação do estatuto do estágio curricular supervisionado na formação docente como um processo dinâmico e dialético, articulando o pensar, o sentir, o agir e o apreender na/à profissão docente. Intenciona-se, portanto, contribuir com o debate em torno da superação da compreensão dicotômica entre o saber, o apreender e o fazer docente; a teoria e a prática na formação dos professores.

Importa, sobretudo, problematizar os desdobramentos da “nova” Política Nacional de Formação de Professores, especificamente o Programa de Residência Pedagógica (PRP)³, no estágio supervisionado, regulamentada no governo de

² Neste texto, optei pelo uso do verbo apreender, em detrimento de aprender, pois “[...] para apreender é preciso agir, exercitar-se, informar-se, tomar para si, apropriar-se, entre outros fatores” (ANASTASIOU, 2015, p. 19).

³ No que segue, optei pela sigla “PRP” para tratar do Programa de Residência Pedagógica enquanto parte constituinte da chamada “nova” Política Nacional de Formação de Professores no governo de Michel Temer. O dito programa foi assegurado por meio do Decreto n. 8.752, de 9 de maio

Michel Temer, no estágio supervisionado, considerando-se, particularmente, os editais Capes n. 6/2018 e n. 7/2018⁴. O contexto sociopolítico contemporâneo, no qual se insere a formação docente, remete-nos à obra “O mundo de Sofia” (GAARDER, 1996), da qual foi transcrita a epígrafe que abre este debate e, por isso, cabe perguntar: diante da “nova” política nacional de formação de professores com residência pedagógica, para onde caminha o estágio supervisionado?

O estágio, assim como outros componentes curriculares dos cursos de licenciatura (ARAÚJO, 2019a, 2019b), é um momento para os estudantes pensarem/entenderem a docência a partir do seu futuro e principal *locus* de atuação, a escola básica, consubstanciado por uma ação crítico-reflexiva. O estágio é, por isso, uma experiência formativa verdadeiramente plena de sentido para o estagiário à medida que o contexto escolar começa a fazer parte do seu *sentir* e *viver* a formação/profissão docente.

O estágio é, assim, uma ação pedagógica transformadora-formativa e expressão do ser e agir da docência em prol da qualidade da educação, haja vista que a melhoria do processo educativo passa necessariamente pela formação dos professores.

O estágio supervisionado carrega um sentido de totalidade (teoria-prática) e visa a subsidiar-auxiliar os estudantes na aprendizagem da docência e em uma futura atuação docente crítica, inovadora e transformadora da prática educativa. As atividades desenvolvidas no estágio devem abarcar a problematização, a dialogicidade e a reflexão da prática na prática. Como argumentam Paniago e Sarmiento (2015), o estágio é, por isso, um momento significativo de aprendizagem da profissão docente; de aproximação do formando com sua futura profissão; de articulação da teoria e da prática e, sobretudo, um momento de convivência com o cotidiano escolar em suas várias nuances.

de 2016, governo da ex-presidente Dilma Rousseff, e regulamentado no governo de Michel Temer. Entre as medidas anunciadas no governo de Michel Temer, que são partes constituintes dessa “nova” política de formação docente, destacamos: a Base Nacional Docente; a Educação a Distância; o Prouni Ampliado e o Programa de Residência Pedagógica.

⁴ Estes editais regulamentam as chamadas públicas para a apresentação de propostas ao Programa de Residência Pedagógica (PRP) e ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid). Disponíveis em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 21 abr. 2018.

Concordando com Nóvoa (2009) e Zeichner (2010), trata-se de uma formação docente que se concretize de dentro (da profissão) para fora e vice-versa, pautada na complexa realidade dos fenômenos sociais e, especialmente, dos educativos. Uma formação docente que abarque a concomitância entre a formação e a ação (teoria-prática), a imbricação fundamental entre formação e a pesquisa, e que, a partir desse processo, os sujeitos possam constituir-se como professores-pesquisadores.

Compreende-se que a formação dos professores deve pautar-se, sobretudo, nas múltiplas relações dialeticamente situadas no contexto escolar, assim como deve considerar os dilemas e desafios postos à profissão docente diante do cenário social-político contemporâneo. Entre eles, compreender o (leia-se resistir ao) descaso-despreocupação, muitas vezes, dos governos federal, estadual ou municipal diante de necessidades-manifestações legítimas dos professores por melhores salários, por condições dignas de trabalho e formação, entre outras. Como evidencia Freitas (2018), constatamos, muitas vezes, a imposição do aligeiramento da formação docente e a desprofissionalização dos professores.

Precisamos pensar o estágio supervisionado como um processo que se materializa dentro da profissão. Ou seja, como um percurso que tem origem na historicidade (realidade) da docência e, por isso, forma/transforma os estudantes a partir, acima de tudo, da realidade das escolas básicas; das condições concretas, dificuldades, potencialidades e expectativas da docência. Trata-se da compreensão de pensar o estágio como uma experiência que permita aos estudantes compreenderem/apreenderem, ou, ainda, inserirem-se na profissão, em uma perspectiva de totalidade, isto é, dialogar com as circunstâncias sociais e políticas postas à docência a cada instante. O estágio, por isso, não é a mera apreensão e reprodução de modelos de aulas a partir de uma perspectiva técnica, muitas vezes dissociada de uma atitude crítico-reflexiva.

Para o encaminhamento desta discussão, o texto está organizado em duas seções, além desta seção introdutória e das considerações finais. Na primeira parte, problematizam-se interesses e percursos evidenciados em discursos sobre o estágio supervisionado no PRP. Na segunda, busca-se elucidar as possibilidades da secundarização da relação teoria-prática no PRP.

2 INTERESSES, PERCURSOS E DISCURSOS SOBRE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA (PRP)

A formação-profissão docente no cenário social-político contemporâneo, como nos mostra Freitas (2007, 2014, 2018) e Nóvoa (2017), entre outros pesquisadores do campo da formação docente, é um dos alvos das atuais políticas educacionais dos governos federal, estadual e municipal. Em uma perspectiva de mercantilização capitalista da educação pública, empresariado e poder público se articulam em torno da educação, sobretudo com foco nas áreas de gestão, currículo, formação, avaliação e financiamento.

Segundo Adrião (2017) e Adrião e Peroni (2018), essa relação tem ocasionado a subordinação da gestão educacional das escolas públicas aos interesses do capital. Ainda segundo as autoras, essa relação entre o público (entendido como estatal) e o privado (limitado ao setor empresarial) pode ser percebida, em especial, a partir da expressão de privatização da educação básica, mais precisamente no que a escola tem de fundamental: “o trato com o conhecimento por meio da definição de um currículo” (ADRIÃO; PERONI, 2018, p. 51). Assim, “o projeto político da privatização é, hoje, conduzido em nome da ‘salvação’ da dimensão pública da educação” (NÓVOA, 2017, p. 1110).

Essa relação entre o empresariado e os governos, muitas vezes, converteu-se em um sistema de exploração-diminuição do espaço-bens públicos, visando fortalecer e fomentar, cada vez mais, o capital e um exemplo dessa dinâmica é o caso da educação. Segundo Gonçalves (2017), a lógica do mercado prevalece e se insere no campo da educação para que possa funcionar à sua semelhança. O cenário atual no qual se encontra a educação brasileira está pautado pelos interesses do neoliberalismo financeiro, do grande capital e das empresas. Estamos vivendo sob a lógica neoliberal, e, assim, os serviços públicos e as políticas sociais tornam-se oportunidades de negócio.

Quando se trata da formação-profissão docente, concordando com o que nos dizem Adrião (2017) e Adrião e Peroni (2018), são percebidos arranjos entre a esfera pública e instituições-organizações privadas associados à gestão corporativa da educação pública como mecanismo para assegurar o “cumprimento”⁵

⁵ “É preciso estreitar o relacionamento com os grandes contratantes de profissionais ligados à educação e, ao mesmo tempo, de instituições que possam proporcionar ganhos efetivos na

das responsabilidades do poder público para com a docência.

Se considerarmos a Política Nacional de Formação de Professores do Governo Federal, sobretudo as medidas anunciadas no governo de Michel Temer, podemos ter uma ideia dessa cultura do poder estatal alinhada e subserviente à lógica empresarial-neoliberal⁶ de banqueiros, presidentes de fundações internacionais, proprietários de multinacionais, de diferentes áreas de produção, assim como aos interesses de organizações privadas “não lucrativas”. Tristes exemplos são a contrarreforma do Ensino Médio⁷; a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC); a instituição do Programa de Residência Pedagógica que carrega em sua *gênese* a ausência de uma base pedagógica capaz de contribuir para uma formação escolar ética, autônoma e crítica diante do contexto do capitalismo contemporâneo.

Esta constatação é ainda mais nítida no lançamento da iniciativa *Construindo a educação integral para o século 21*, ocorrida no município de São Paulo (Brasil). Segundo notícia publicada no *site* do MEC,

O memorando de entendimentos assinado entre a *Secretaria Municipal de Educação de São Paulo e o Instituto Ayrton Senna* tem como objetivo proporcionar aos professores ainda em formação inicial oportunidades de desenvolver *novas competências profissionais e conhecer as ferramentas necessárias para a prática na sala de aula* (grifos meus).⁸

questão da prática da residência pedagógica”. Trecho do discurso do ex-ministro da Educação Mendonça Filho, no lançamento da Política Nacional de Formação de Professores com Residência Pedagógica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/55921-mec-lanca-politica-nacional-de-formacao-de-professores-com-80-mil-vagas-para-residencia-pedagogica-em-2018>. Acesso em: 12 jun. 2018.

⁶ Enfatiza-se aqui a publicação do MEC a respeito da autorização, pelo Senado Federal, de um empréstimo de US\$ 250 milhões, no Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (Bird), Banco Mundial, para a implementação do “Novo” Ensino Médio nos Estados e no Distrito Federal. Que será isto senão um reforço da educação pública brasileira sob o controle dos empresários e banqueiros, por meio do negócio (privatização do ensino)? Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=63011>. Acesso em: 20 jun. 2018.

⁷ Como resumem Krawczyk e Ferretti (2017, p. 38): A reforma curricular, concebida na Lei n. 13.415 de 16/02/2017, é uma nova forma de distribuição do conhecimento socialmente produzido, colocando o Ensino Médio a serviço da produção de sujeitos técnica e subjetivamente preparados do ponto de vista instrumental, tendo em vista os interesses do capital.

⁸ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/45681>. Acesso em: 12 jun. 2018.

Os pilares que sustentam as novidades dessa “nova” Política Nacional de Formação de Professores do Governo Federal brasileiro parecem ser, mais do que nunca, os interesses empresariais-neoliberais com desdobramentos, como já enfatizado, na formação dos professores e na reconfiguração das relações do trabalho pedagógico na escola pública.

Ante esse cenário da conjuntura social-política brasileira, o estágio supervisionado, foco desta discussão, foi colocado em lugar estratégico e atrelado a uma perspectiva de aperfeiçoamento por meio do PRP. Nestes termos, o PRP é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento do estágio curricular supervisionado nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso”⁹. Entre os objetivos do PRP, destaca-se: “Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica”¹⁰. Considerando o exposto a respeito dessa “nova” política de formação de professores, é preciso perguntar: a quem e a que servirá este movimento de “aperfeiçoamento” e de “reformulação” do estágio nos cursos de licenciatura? Em outras palavras, pergunta-se: aperfeiçoar o estágio sob que condições? Reformular o estágio com que objetivos?

Concordando com Freitas (2018), o que está em jogo, entre outros interesses, é a institucionalização da BNCC e do currículo padronizado para viabilizar os testes nacionais. Dito de outra forma, “aperfeiçoar e reformular” para:

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), mirando as provas nacionais e fortalecendo a avaliação individual de estudantes – via SAEB e ANA – e dos professores, com o ENAMEB – Exame Nacional Avaliação do Magistério da Educação Básica, e o consequente ranqueamento das escolas “produtivas”, premiadas e recompensadas como estabelece o PNE em sua Meta 7. (FREITAS, 2018, s.p, grifos da autora).

⁹ Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 6 jun. 2018.

¹⁰ Ver nota anterior.

Nesses termos, o PRP visa, como consta no edital Capes n. 06/2018¹¹, “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)” (item 2.1, IV), entre outros objetivos. Ocorre que, entre os princípios da “nova” Política Nacional de Formação de Professores, encontramos o seguinte: assegurar “maior articulação entre teoria e prática em cursos de formação de professores e domínio sistêmico da BNCC, além de uma visão sistêmica e articulação entre instituições formadoras e escolas de educação básica”¹².

Somos interpelados a concordar que a “nova” (leia-se velha) política de formação de professores (PRP) é guiada pela pressa e pela indefinição de critérios e metas (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO [ANPED], 2018). Trata-se, desta forma, da necessidade de enxergarmos a subalternização imposta aos currículos escolares em detrimento da BNCC; da precarização, mais ainda, do potencial pedagógico da formação inicial dos professores. Ou seja, com essa ideia rasa de aperfeiçoamento e reformulação do estágio curricular supervisionado nos cursos de licenciatura, corre-se o risco de fragilizar a formação crítico-reflexiva que levaria os estudantes a entenderem, para transformar, as tramas sociais, políticas e econômicas em que estão envolvidos na ação de ensinar-aprender.

Parafraseando Moll (2017), compreendo que essas “novas” políticas de formação de professores colocadas em marcha no governo de Michel Temer, sobretudo o PRP, terão poucas implicações produtivas no contexto real das escolas e na formação docente. Sob o discurso de aperfeiçoamento e reformulação do estágio supervisionado, encobrirão, talvez, dilemas, problemas e mazelas que historicamente atingem a educação pública, em especial a formação e profissão docente.

Ante o exposto, cabe perguntar: para onde caminha o estágio supervisionado? Nos moldes como o PRP está proposto (leia-se imposto), há pouca, ou nenhuma preocupação, para com a formação docente em uma perspectiva ampla e

¹¹ Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/27032018-Edital-6-Residencia-Pedagogica-Alteracao-II.pdf>

¹² Ver nota anterior.

crítica. O problema central que atravessa toda a proposta do PRP é a ausência de um caminho a ser percorrido em prol do fortalecimento do estágio supervisionado como espaço da ação-reflexão-ação e, portanto, como contexto de construção-mobilização dos saberes da docência. E, ainda, “como *práxis*, que, desenvolvido como pesquisa, pode contribuir na construção dos processos identitários dos estudantes como futuros professores” (ALMEIDA; PIMENTA, 2014, p. 18).

Sob a argumento de que o PRP “é um caminho que vai facilitar a amplitude do conhecimento prático profissional e a melhora da qualidade do ponto de vista de lecionar dentro da sala de aula”¹³ e, ainda, assegurar maior articulação entre teoria e prática em cursos de formação de professores, implanta-se na verdade um caminho que poderá desembocar na fragilização-precarização e desconstrução do estágio supervisionado como atividade teórico-prática que constrói a *práxis* pedagógica.

Mas para quê? Seria para “formar” (treinar) os estudantes, futuros professores, para serem simplesmente multiplicadores dos conteúdos assegurados e considerados essenciais pela BCNN? Ou ainda, para fortalecer a cultura de preparação-treino dos estudantes para a realização-“melhoria” de desempenho nas avaliações externas, visando, acima de tudo, atender as orientações-interesses de organismos internacionais?¹⁴

Avançando no debate, vale a pena perguntar: que estágio supervisionado se quer (estão a implantar) para a formação dos professores? Entre os objetivos já evidenciados, diria, portanto, que se trata da negação do estágio como campo de investigação e produção de conhecimentos críticos sobre a educação. E, assim, a inviabilização de uma formação docente que instigue a capacidade crítico-reflexiva, a autonomia dos estudantes, a formação-construção de opiniões próprias, ou seja, a formação de um profissional, acima de tudo, político e que, por isso, não é objeto, sujeito oprimido e manipulado por ideologias e interesses alheios, muitas vezes, incapazes de suscitar dignidade e vida plena para todos.

¹³ Trecho do discurso do ex-ministro da Educação, Mendonça Filho, no lançamento da Política Nacional de Formação de Professores com Residência Pedagógica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/55921-mec-lanca-politica-nacional-de-formacao-de-professores-com-80-mil-vagas-para-residencia-pedagogica-em-2018>. Acesso em: 12 jun. 2018.

¹⁴ A respeito dos desdobramentos das avaliações externas no processo pedagógico das escolas de educação básica, ver: Araújo e Rodrigues (2018).

Há, sim, a necessidade de mudanças no modo como o estágio supervisionado é constituído no contexto das Instituições de Ensino Superior (IES) e escolas básicas, acima de tudo, no tocante à relação teoria e prática. E isso pesquisadores da área, como Lima (2012), Almeida e Pimenta (2014), Pimenta e Lima (2017) e Ribeiro e Araújo (2017), mostram-nos há bastante tempo. Porém não será com base em programas alicerçados, muitas vezes, na perspectiva de mercantilização da educação que conseguiremos levar o estágio a outros patamares e, assim, contribuir para a qualificação docente e a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem na educação básica.

Como já sinalizou a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), a formação dos professores no contexto educacional brasileiro precisa de políticas e não de programas (ANPEd, 2018). Há a necessidade de políticas de formação que, acima de tudo, possibilitem aos estudantes compreenderem criticamente a sociedade em que vivem e o modo (por que e para quê/quem) que se estrutura o trabalho docente. Assim como contribuam para a construção de um processo educativo que se desenvolva na contramão da segregação social, do autoritarismo político, da violência, da intolerância e do ódio, entre outras práticas de opressão, marginalização e esfacelamento da condição-vida humana.

Esse primeiro movimento de problematização e discussão a respeito do estágio supervisionado no contexto do PRP me permite enfatizar que nossa luta por uma formação docente digna é, mais do que nunca, árdua e longa. No entanto, como já sinalizou Freitas (2018, s/p), a luta

[...] não será enfrentada apenas driblando Editais na falsa expectativa de disputar uma bolsa que submeterá a todos estudantes e professores – às amarras da lógica estreita e produtivista da BNCC, retirando-lhes o que de mais caro possuem quando se formam e se tornam professores: sua autonomia intelectual, capacidade crítica e solidariedade com seus parceiros e estudantes na construção de uma sociedade justa e igualitária como presente e futuro.

Tudo passa, portanto, pela luta contínua pela democratização e qualidade da educação pública brasileira; pela existência de condições dignas de trabalho-formação para os professores e, por consequência, de aprendizagem para os discentes da educação básica; e, sobretudo, pela defesa de vida digna para todos.

3 TENSÕES E POSSIBILIDADES DA SECUNDARIZAÇÃO DA RELAÇÃO TEORIA-PRÁTICA NO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Segundo o Edital Capes n. 06/2018, item 2.2,

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. (itens 2.2.1 e 2.2.1.1, grifos nossos).

Em matéria publicada no *site* do Ministério da Educação (MEC), temos:

A Residência Pedagógica faz parte da *modernização* do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e traz *novidades*, como a formação do estudante do curso de graduação, que terá estágio supervisionado, com ingresso a partir do terceiro ano da licenciatura, ao longo do curso, na escola de educação básica. (grifos nossos).¹⁵

Não se percebe, ainda, modernização tampouco novidade em relação à formação dos estudantes dos cursos de licenciatura, como divulgado pelo governo federal. Assim, é oportuna a pergunta: a modernização e a novidade anunciada serão a inserção do estágio supervisionado (PRP para o governo federal), a partir do terceiro ano da licenciatura, na escola de educação básica?

Concordando como Anped (2018), não percebo muita diferença entre o que o MEC está propondo como PRP e o modelo do estágio supervisionado já existente nos cursos de licenciatura. Em linhas gerais, o PRP retoma a estágio supervisionado no seu modo mais conservador: observação, participação e regência. E, como “novidade”, no meu entender, o PRP está acoplado à oferta de bolsas para os estudantes.

O Ministério da Educação (MEC) ao retomar o modelo curricular do estágio dividido por atividades e horas, faz um retrocesso, pois esta forma de estruturação

¹⁵ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/55921-mec-lanca-politica-nacional-de-formacao-de-professores-com-80-mil-vagas-para-residencia-pedagogica-em-2018>. Acesso em: 14 jun. 2018.

do estágio já vinha sendo experimentada, criticada e considerada suficientemente esgotada (ANPED, 2018). Por isso, usa-se ao longo do texto a “nova” entre aspas, em relação à Política Nacional de Formação de Professores com Residência Pedagógica, já que se entende que não há nada necessariamente novo. Logo, o que justifica a proposta de reformulação e aperfeiçoamento do estágio, por meio do PRP, é, na verdade, uma retomada do velho modelo de estágio, como acima evidenciado.

O que está sendo proposto, de modo geral, é a adequação do estágio supervisionado a requisitos-necessidades das escolas básicas em relação à BNCC e às avaliações externas. Deste modo, entre as abordagens e ações obrigatórias para o PRP, temos:

- 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; [...] (Anexo III, Item 3.1 – Edital Capes, n. 06/2018).

A lógica argumentativa do MEC em querer (leia-se impor) direcionar também a formação inicial dos professores para a BNCC e, sobretudo, para as áreas de Português e da Matemática, como fez com a contrarreforma do Ensino Médio, “[...] alimenta a ilusão de que o problema da educação básica no Brasil é o da definição de conteúdos curriculares” (MOLL, 2017, p. 69). Em outras palavras, essa lógica argumentativa resulta na tentativa de encobrir o forte intento de adequar a formação dos professores à lógica do mercado, da BNCC, das avaliações externas, assim como reorganizar os currículos, com ênfase, sobretudo, na preparação para os exames nacionais e internacionais (MOLL, 2017).

Grave, também, na formulação do PRP, é o fato de o governo e seus apoiadores não traçarem um debate democrático e construtivo com as principais entidades científicas e sindicais do campo educacional sobre as políticas de formação para os professores, assim como a falta de referência às experiências de residência docente que vêm sendo desenvolvidas em nosso país. Existem experiências exitosas de residência docente que vêm construindo e materializando interessantes

percursos formativos como verdadeiros subsídios para o exercício da docência para os futuros/as professores/as. Por exemplo: a da UNIFESP e a Residência Docente do Colégio Pedro II (FREITAS, 2018)¹⁶.

Ante ao cenário exposto, convém perguntar: como sobrepôr a BNCC no estágio supervisionado quando, na verdade, o estágio é, por excelência, o espaço teórico-prático para os estudantes se apropriarem, em uma perspectiva crítico-reflexiva, dos elementos teórico-metodológicos, contextuais e históricos da prática docente em suas múltiplas nuances? Em jogo está, mais do que nunca, a desarticulação entre o processo pedagógico da escola básica, o cenário social-político e histórico brasileiro e a formação dos professores, embora não sejam campos distintos, pois a docência, a partir das suas dimensões – social, política e epistemológica –, também é responsável pela transformação do presente e futuro de todos.

Outro aspecto bastante controverso é a intitulação do PRP como um programa que fomentará a “articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura”. Entretanto, como se pode ler no Edital Capes n. 06/2018, o PRP visa:

Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que *fortaleçam o campo da prática* e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias. (Item 2.1, grifos nossos).

Ao contrário do que está posto no dito edital e nos documentos que regularizam o PRP, a dimensão prática da formação dos professores parece assumir uma posição de supervalorização.

Nos moldes como o PRP está proposto, principalmente a partir do que está posto às Universidades e escolas básicas nos Editais Capes n. 06/2018 e 07/2018, parece que a intencionalidade é realizar simplistas reformulações e adaptações na formação dos professores, sobretudo, na dimensão prática do estágio supervisionado. E, como já enfatizado nesta discussão, o que está em evidência é a ideia de reformulação-aperfeiçoamento do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura visando fortalecer a cultura das avaliações externas; a contrarregula-

¹⁶ Sobre o Programa de Residência Docente no Colégio Pedro II, ver: Sant’Anna, Mattos e Costa (2015).

ção da escola pública; a padronização-homogeneização de conteúdos e currículos escolares como parâmetro de qualidade.

É necessário ter clareza de que essa ênfase-“preocupação” na e com a prática nos cursos de licenciatura fraciona a relação indissociável entre teoria e prática na formação dos professores, contribui para a precarização da docência e compromete a qualidade da formação docente nos cursos de licenciatura.

Que relação-articulação teórico-prática o PRP irá, de fato, sustentar-oportunizar aos formandos/as visando ao futuro exercício profissional da docência? A discussão empreendida aponta que o PRP poderá reforçar a fragmentação e a hierarquia, muitas vezes, já existente entre teoria e prática na formação docente. Além do mais, o que está posto no PRP é uma “relação teoria-prática” que não aponta para novas possibilidades de investigação-compreensão e transformação do fenômeno ensino-aprendizagem. Tampouco oportunizará aos estudantes uma compreensão crítico-reflexiva do real contexto educacional brasileiro, sobretudo, as contradições e os desafios que estão postos à docência na contemporaneidade.

Com isso, posterga-se, mais uma vez, o estágio supervisionado como uma experiência verdadeiramente formativa para os profissionais da universidade e da escola de educação básica, e, parafraseando Araújo e Rodrigues (2018), a construção de uma educação, acima de tudo, progressista, libertadora, emancipatória e articulada às reais necessidades/desafios do contexto social-político na contemporaneidade.

A teoria e a prática na formação docente precisam conversar entre si, e, mais do que isso, com a realidade social existente, de modo a construir uma educação envolvida e fortemente comprometida em contribuir, defender e fortalecer a dignidade humana. Como diz Freire (1996, p. 27), é inadmissível separar prática de teoria, posto que “o meu discurso sobre a teoria deve ser o exemplo concreto, prático, da teoria. Sua encarnação”. Recorrendo, ainda, às contribuições de Freire, diria que o propósito de assegurar maior articulação entre teoria e prática nos cursos de formação de professores do PRP parece tão frágil

[...] quanto quem pretende estimular o clima democrático na escola por meios e caminhos autoritários. Tão fingido quanto quem diz combater o racismo, mas, perguntando se conhece Madalena, diz: “Conheço-a é negra, mas é competente e decente”. Jamais ouvi ninguém dizer que conhece Célia, que ela é loura, de olhos azuis, mas é competente e decente. (FREIRE, 1996, p. 27).

Para o MEC e seus apoiadores, tudo se concentra, portanto, quando se trata do problema da qualidade da educação pública, tão somente na formação dos professores. Essa ideia pode ser vista nos discursos que seguem: “A boa formação de professores é fundamental e tem um impacto direto dentro da sala de aula, principalmente, na questão da qualidade do ensino e do aprendizado das crianças e jovens nas escolas de educação básica do Brasil”¹⁷.

Pesquisas indicam que a qualidade do professor é o fator que mais influencia a melhoria do aprendizado. Isso significa que, independente das diferenças de renda, de classes sociais e das desigualdades existentes, a qualidade do professor é o que mais pode nos ajudar a melhorar a qualidade da educação.¹⁸

Os argumentos expostos não consideram que questões como desigualdade social (GUZZO; EUZÉBIOS FILHO, 2005), gênero/sexualidade/diversidade e alunos com necessidades educacionais especiais que exigem mais do que um professor bem preparado/formado precisam, acima de tudo, de políticas públicas que assegurem a sua inserção e permanência no contexto escolar de modo verdadeiramente digno, inclusivo e emancipatório, assim como auxiliem no seu processo de desenvolvimento pleno. Como nos conta Nóvoa (2017, p. 1130):

Muitas vezes, fala-se da formação de professores como uma espécie de resposta ou de “salvação” para todos os problemas educativos. Quando se adota esta linha de raciocínio, facilmente se cai numa visão dos professores como “super-homens” ou “super-mulheres”, capazes de tudo resolver. Daqui à sua responsabilização ou culpabilização vai um pequeno passo.

Em linhas conclusivas, reafirma-se que, diferentemente da visão dicotomizada de teoria e prática no PRP, a prática docente é espaço de produção de novos saberes docentes e, assim, o estágio supervisionado deve ser, portanto, um contexto de ação-reflexão-ação (*práxis*) sempre alicerçado em projetos de investigação, de inserção/formação dos estudantes a partir do/no contexto escolar. Parafraseando Martins (2014), o estágio precisa ser pensado-construído e defen-

¹⁷ Trecho do discurso do ex-ministro da Educação, Mendonça Filho, no lançamento da Política Nacional de Formação de Professores com Residência Pedagógica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/55921-mec-lanca-politica-nacional-de-formacao-de-professores-com-80-mil-vagas-para-residencia-pedagogica-em-2018>. Acesso em: 14 jun. 2018.

¹⁸ Ver nota anterior.

dido como espaço que possibilita ao estagiário uma sólida formação e favorece os mecanismos para que compreendam, crítico-reflexivamente, o seu complexo papel social e compromisso com a qualidade da educação pública.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde o início deste texto, trechos da obra “O mundo de Sofia” (GAARDER, 1996), da qual foi apresentada a epígrafe que abre este debate, tem ecoado e levado a se fazer um paralelo entre o papel do professor de Sofia e a responsabilidade, sobretudo dos professores formadores das licenciaturas diante do PRP. Ao contrário da atitude do professor de Sofia, que ao ler seu caderno de lição de casa manifestava sentimento de satisfação com o tralhado da menina, precisamos problematizar o PRP como está posto (imposto). A articulação do PRP ao estágio supervisionado em um curto espaço desconsidera todo um debate crítico-reflexivo e multifacetado já existente sobre o estágio com possibilidade da construção da *práxis* educativa pelos estudantes.

O estágio supervisionado tende a ficar reduzido à “hora da prática”, ou, dito de outra forma, dirigido e subordinado à lógica da BNCC; aos exames nacionais e, acima de tudo, atrelado à perspectiva de uniformização e homogeneização do ensino e da aprendizagem. Os aspectos levantados neste debate, como já foi enfatizado, evidenciam a pujante preocupação do MEC em alinhar as políticas de formação de professores aos interesses econômicos do mercado nacional e internacional, assim como as chamadas “parcerias” público-privado, entre outros.

O que está em pauta, portanto, é o modo como problematizamos (ou apenas aceitamos) essas políticas educacionais colocadas em marcha pelo Ministério da Educação, especialmente no governo de Michel Temer, com fortes impactos na educação pública brasileira de modo global. Por isso, diante deste contexto social-político contemporâneo, fortemente marcado por políticas regressivas e de fragilização da democratização da educação pública brasileira, cabe à sociedade não permitir que essa lógica capitalista alcance, cada vez mais, o presente e comprometa o futuro da humanidade.

Em uma mesma perspectiva, precisamos resistir ante a argumentos ilusórios e lacunosos de que o PRP estimulará maior articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura. Como já anunciado, não se trata de fragilizar, mais ainda, a

formação dos professores; as escolas básicas; a educação pública brasileira e, por consequência, debruçarmo-nos sobre os mesmos resultados, dilemas e desafios que há anos emperram a construção de uma educação pública verdadeiramente com qualidade e a serviço da emancipação humana.

Reconhece-se que há inúmeras deficiências na oferta-concretização do estágio nos cursos de licenciaturas, entretanto, sabemos também que, muitas vezes, essas deficiências do estágio são expressões dos poucos investimentos dos governos, seja na esfera federal ou estadual, seja na municipal, na formação-profissionalidade docente. Ou, ainda, são reflexos das políticas de formação de professores que não tocam em questões-problemas que envolvem diretamente a história social e os desafios da profissão docente, como: os mecanismos de controle/gestão da identidade profissional/autonomia docente; as condições – muitas vezes, péssimas – de trabalho a que são submetidos milhares de professores/as; os problemas cotidianos que perpassam o contexto das salas de aula, entre outros¹⁹.

Não diferente de outrora, não são os problemas e desafios postos à docência que norteiam, muitas vezes, as políticas de/para a profissão/formação docente no Brasil, mas sim a sonegação e o descaso dos governos, por vezes, com os direitos docentes, entre eles, salário e jornada de trabalho digna; políticas de formação e valorização profissional, incluindo, também, concursos públicos.

Considerando, portanto, a discussão empreendida, convém enfatizar que aumenta a nossa responsabilidade, como profissionais da educação, com os rumos que poderão (ou não) tomar a formação dos professores nos cursos de licenciatura, sobretudo, do estágio supervisionado, a partir dessa “nova” política nacional de formação de professores com residência pedagógica. No entanto é necessário reiterar que a adequação/alinhamento do estágio supervisionado a requisitos/necessidades das escolas básicas, em relação à BNCC e às avaliações externas, aproxima o estágio a uma visão pragmática e capitalista de conceber o conhecimento e contraria seu caráter social-político e, portanto, transformador.

Ao contrário, o estágio supervisionado precisa ser, mais do que nunca, considerado/entendido e defendido com espaço da ação-reflexão-ação e contexto

¹⁹ Como diz Libâneo (2013, p. 33), muitas vezes, “as escolas funcionam em condições precárias, a formação profissional dos professores é deficiente, os salários são aviltantes, o ensino é de baixa qualidade”.

para a construção dos saberes da docência e, por isso, campo de investigação e produção de conhecimento sobre a educação. Somente a partir do estágio supervisionado como atividade teórico-prática os estudantes compreenderão os movimentos da *práxis* pedagógica e a construirão.

O estágio é, assim, um dos momentos de inserção (estar junto à) dos estudantes na escola básica em uma perspectiva crítico-reflexiva, construção da *práxis*. Não podemos nos esquecer de que a inserção deles nas redes de educação básica não pode estar condicionada às atividades-componentes curriculares ditos obrigatórios, neste caso, ao estágio supervisionado. A articulação entre a formação inicial dos professores e as escolas básicas deve ocorrer, sempre que possível, nos demais componentes curriculares dos cursos de licenciatura.

O estágio supervisionado é um processo formativo carregado de sentido (intencionalidade política-transformadora) e direção (emancipação) e que, por isso, possibilita aos estudantes pensarem, sentirem, agirem e apreenderem a profissão docente.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T. A privatização da Educação Básica no Brasil: considerações sobre a incidência de corporações na gestão da educação pública. *In: ARAÚJO, L.; MARCELINO, J. (Org.). Público x privado em tempos de golpe*. São Paulo: Fundação Lauro Campos, 2017. p. 16-37.

ADRIÃO, T.; PERONI, V. A formação das novas gerações como campo para os negócios? *In: AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, L. F. (Org.). A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018. p. 49-54. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2018.

ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. Centralidade do estágio em cursos de Didática nas licenciaturas: rupturas e ressignificações. *In: ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. (Org.). Estágios supervisionados na formação docente*. São Paulo: Cortez, 2014. p. 15-38.

ANASTASIOU, L. G. C. Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem. *In: ANASTASIOU, L. G. C.; PESSATE, L. (Org.). Processos de ensinagem na universidade*. Joinville, SC: UNIVILLE, 2015. p. 15-44.

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*

“Nova” política nacional de formação de professores com residência pedagógica: para onde caminha o estágio supervisionado?

de Residência Pedagógica e PIBID e a reafirmação da resolução CNE/CP 02/2015. Rio de Janeiro, ANPED, 2018. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/em-audiencia-no-cne-anped-e-entidades-de-pesquisa-repudiam-submissao-de-formacao-de-professores>. Acesso em: 1º maio 2018.

ARAÚJO, O. H. A.; RODRIGUES, J. M. C. A formação contínua dos professores e as avaliações externas no contexto educacional brasileiro. *Imagens da Educação*, Maringá, PR, v. 8, n. 1, p. 1-13, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v8i1.40831>. Acesso em: 20 out. 2018.

ARAÚJO, O. H. A. Estágio supervisionado, profissionalização e profissionalidade docente. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 58, jul./set. 2019a. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/teias.2019.39115>. Acesso em: 27 set. 2019.

ARAÚJO, O. H. A. O estágio como práxis, a pedagogia e a didática: que relação é essa? *Revista Eletrônica de Educação - REVEDUC*, São Carlos, SP, [ahead of print], 2019b. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14244/198271993096>. Acesso em: 27 out. 2019.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, H. C. L. De como MEC e CAPES impõem o aligeiramento da formação e a desprofissionalização dos professores. Formação de professores – *Blog da Helena*, 7 jul. 2018. Disponível em: <https://formacaoprofessor.com/2018/03/07/de-como-mec-e-capes-impoem-o-aligeiramento-da-formacao-e-a-desprofissionalizacao-dos-professores/>. Acesso em: 8 jun. 2018.

FREITAS, H. C. L. PNE e formação de professores: contradições e desafios. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 8, n. 15, p. 427-46, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/451>. Acesso em: 8 jun. 2018.

FREITAS, H. C. L. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 28, n. 100 – Especial, p. 1203-30, out. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302007000300026&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 8 jun. 2018.

GAARDER, J. *O mundo de Sofia*. Lisboa: Presença, 1996.

GONÇALVES, S. R. V. Interesses mercadológicos e o “novo” ensino médio. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 11, n. 20, p. 131-45, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22420/rde.v11i20.753>. Acesso em: 30 maio 2018.

GUZZO, R. S. L.; EUZÉBIOS FILHO, A. E. Desigualdade social e sistema educacional brasileiro: a urgência da educação emancipadora. *Escritos sobre Educação*, Ibirité, MG, v. 4, n. 2, p. 39-48, dez. 2005. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-98432005000200005. Acesso em: 4 jun. 2018.

KRAWCZYK, N.; FERRETTI, C. J. Flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma”. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 11, n. 20, p. 33-44, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22420/rde.v11i20.757>. Acesso em: 4 jun. 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIMA, M. S. L.; PIMENTA, S. G. Uma proposta conceitual e metodológica para a formação contínua de professores. In: LIMA, M. S. L. (Org.). *A hora da prática: reflexões sobre o estágio supervisionado e ação docente*. 2. ed. rev. aum. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001. p. 115-21.

LIMA, M. S. L. *Estágio e aprendizagem da profissão docente*. Brasília: Liber Livro, 2012.

MARTINS, E. S. *Formação contínua e práticas de leitura: o olhar do professor dos anos finais do ensino fundamental*. 2014. 191f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

MOLL, J. Reformar para retardar. A lógica da mudança do EM. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 11, n. 20, p. 33-44, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22420/rde.v11i20.771>. Acesso em: 4 jun. 2018.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-33 out./dez. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/198053144843>. Acesso em: 18 jun. 2017.

NÓVOA, A. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.

PANIAGO, R. N.; SARMENTO, T. J. O processo de estágio supervisionado na formação de professores portugueses e brasileiros. *Revista Educação em Questão*, Natal, RN, v. 53, n. 39, p. 76-103, maio/ago. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/8521>. Acesso em: 4 jun. 2018.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. *Estágio e docência*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

RIBEIRO, L. T. F.; ARAÚJO, O. H. A. O estágio supervisionado: fios, desafios, movimentos e possibilidades de formação. *RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*,

“Nova” política nacional de formação de professores com residência pedagógica: para onde caminha o estágio supervisionado?

Araraquara, SP, v. 12, n. 3, p. 1721-35, jul./set. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.21723/riaee.v12.n.3.2017.10280>. Acesso em: 13 jun. 2018.

SANT’ANNA, N. F. P.; MATTOS, F. R. P.; COSTA, C. S. C. Formação continuada de professores: a experiência do Programa de Residência docente no Colégio Pedro II. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 31, n. 4, p. 249-78, out./dez. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698139566>. Acesso em: 14 jun. 2018.

ZEICHNER, K. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. *Educação*, Santa Maria, RS, v. 35, n. 3, p. 479-504, set./dez. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/2357>. Acesso em: 4 jun. 2018.

Sobre o autor:

Osmar Hélio Alves Araújo: Doutor em Educação, pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Mestre em Educação, pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professor Adjunto A da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa) – Instituto de Ciências Humanas – Faculdade de Ciências da Educação (FACED). Integra o grupo de pesquisa cadastrado junto ao CNPq: Formação Docente, História e Política Educacional (GPFOHPE – UFC). Reúne experiência como professor da Educação Básica (Educação Infantil ao Ensino Médio), dos diversos cursos de licenciatura, supervisor educacional e professor formador dos professores da Educação Básica. Atualmente, tem se dedicado a estudos e pesquisas com foco na Pedagogia, Didática, estágio supervisionado, formação de professores; gestão, coordenação e organização pedagógica da escola básica. **E-mail:** osmarhelio@hotmail.com, **Orcid:** <http://orcid.org/0000-0003-3396-8205>

Recebido em 13 de abril de 2019

Aprovado em 5 de novembro de 2019

