



ARTIGOS

RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: ENTRE CONVERGÊNCIAS E DISPUTAS NO CAMPO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Isabel Maria Sabino de FARIAS

Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Fortaleza, Ceará – Brasil

isabelinhasabino@yahoo.com.br

ORCID <https://orcid.org/0000-0003-1799-0963>

Maria Mikaele da Silva CAVALCANTE

Universidade Estadual do Ceará (UECE)

São Gonçalo do Amarante, Ceará – Brasil

mikaele262009@hotmail.com

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-4551-6495>

Marluce Torquato Lima GONÇALVES

Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Tauá, Ceará – Brasil

marluce.torquato@uece.br

ORCID <https://orcid.org/0000-0001-7483-1876>

RESUMO: O trabalho discute o Programa de Residência Pedagógica (PRP) como uma política educacional de formação de professores. A análise identifica o PRP como prática formativa que toma de empréstimo o princípio da imersão do licenciando no futuro contexto de trabalho. Ao problematizar a emergência do PRP como política pública, delineada sobretudo no pós-golpe de 2016, considera que ela exprime a disputa sociopolítica e educacional em torno das práticas de formação de professores, evidenciando tendência das políticas neoliberais de imposição de orientações curriculares, a exemplo do que ocorre com a BNCC da Educação Básica. Argumenta-se que é isso que se sucede com o PRP em relação ao Pibid e ao Estágio Supervisionado, gerando sobreposição e fragmentação que tende a acentuar a dicotomização teoria e prática na formação inicial.

PALAVRAS-CHAVE: Política de formação de professores. Programa Residência Pedagógica. Aprendizagem da docência. Formação inicial.

PEDAGOGICAL RESIDENCE PROGRAM: BETWEEN CONVERGENCE AND DISPUTES IN THE FIELD OF TEACHER TRAINING

ABSTRACT: O work discusses the Pedagogical Residency Program (PRP) as an educational policy for teacher training. The analysis identifies the PRP as a training device that takes on a loan or principle of licensing in the future context of work. To problematize the emergency of PRP as public policy, outlined above all, not post-coup of 2016, considers that it expresses a sociopolitical and educational dispute around teacher training practices, evidencing trends of neoliberal policies of imposition of curricular orientations, for example what happens with BNCC da Educação Básica. It is argued that this is what happens as PRP in relation to the Pibid and to the Supervised State, generating overlap and fragmentation that tends to accentuate the theory and practice dichotomization in the initial training.

KEYWORDS: Teacher training policy. PedagogicalResidencyProgram. Teachingteaching. Initialformation.

PROGRAMA DE RESIDENCIA PEDAGÓGICA: ENTRE CONVERGENCIA Y DISPUTAS EN EL ÁMBITO DE LA FORMACIÓN DE PROFESORES

Resumen: El trabajo discute el Programa de Residencia Pedagógica (PRP) como política educativa para la formación del profesorado. El análisis identifica al PRP como un dispositivo de formación que toma prestado el principio de la inmersión del licenciario en el contexto laboral futuro. Al problematizar el surgimiento del PRP como política pública, perfilado principalmente en el posgolpe de 2016, considera que expresa la disputa sociopolítica y educativa sobre las prácticas de formación docente, mostrando una tendencia en las políticas neoliberales a imponer lineamientos curriculares, por ejemplo que pasa con el BNCC de Educación Básica. Se argumenta que esto es lo que ocurre con el PRP en relación a Pibid y Pasantía Supervisada, creando superposiciones y fragmentaciones que tienden a acentuar la dicotomización teoría y práctica en la formación inicial.

PALABRAS-CLAVE: Política de formación del profesorado. Programa de Residencia Pedagógica. Docencia docente. Formación inicial.

Introdução

A formação de professores tornou-se pauta estratégica na agenda nacional da política educativa contemporânea, ganhando visibilidade e preocupações em várias frentes, não necessariamente novas, a exemplo da formação inicial. Nesse âmbito, iniciativas buscando o fortalecimento e a ampliação de dinâmicas voltadas para a relação entre os licenciandos e sua futura profissão são formuladas e implementadas, tal como o Programa de Residência Pedagógica (PRP), foco desse escrito. A análise ora apresentada objetiva evidenciar que a emergência desse programa exprime a disputa política em torno das práticas de formação de professores, decorrente das reformas neoliberais em curso, em particular das orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

O PRP como política destinada à formação docente é uma ação instituída pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por meio da sua Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB), vinculada a Política Nacional de Formação de Professores (PNFP). Seu objetivo é “induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de Educação Básica, a partir da segunda metade de seu curso” (CAPES, 2020, p. 1).

O PRP envolve a participação de: licenciandos (Residente) que tenham cursado, no mínimo, 50% do curso; docente de uma Instituição de Ensino Superior (IES) (Coordenador Institucional), que fica responsável pelo projeto institucional de Residência Pedagógica; docentes da IES (Orientador) que orienta a imersão dos residentes no futuro local de atuação profissional; professores da Educação Básica (Preceptor) que acompanha os residentes na escola. A ideia é que o licenciando possa desenvolver um conjunto de atividades (planejamento, regência de sala de aula, intervenção pedagógica, dentre outras que envolvem o fazer professoral), sob supervisão de docentes mais experientes, no caso, que atuam tanto na escola quanto na universidade. O Programa acontece em regime de colaboração com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, por meio de um Acordo de Cooperação Técnica (ACT) firmado com o governo federal, por intermédio da CAPES.

Como política pública o PRP chega em um contexto de contrarreforma da Educação Básica (AGUIAR, 2018), delineado sobretudo após o impeachment da presidenta eleita Dilma Rousseff, quando o país é atravessado por graves retrocessos de conquistas democráticas, o qual tem sua materialização mais visível na disputa entre uma política educacional constituída por ampla negociação em diferentes fóruns sociais, e a imposição de uma política de interdição de qualquer diálogo (ANPED, 2019). Com efeito, o anúncio, em outubro de 2017, da Política Nacional de Formação de Professores “se sucedeu em meio a escândalos de corrupção nos altos escalões da gestão pública; retrocessos nas regras de fiscalização do trabalho escravo; greves de professores; acidentes aéreos”, entre outros acontecimentos que repercutiram sobre o governo ilegítimo instalado em 2016 (FARIAS, 2019, p.159).

Os slides que tornaram pública a Política Nacional de Formação de Professores deixam entrever o movimento de disputa em torno das práticas de formação docente nesse período ao anunciar, em suas “linhas de ação”, o Programa de Residência Pedagógica em contraponto a outra iniciativa existente nos seguintes termos: “Modernização do PIBID” (MEC, 2017). Este anúncio ocorre no momento em que o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), programa em andamento desde 2007 e reconhecido publicamente como estratégia formativa promissora no âmbito da formação inicial de professores (FREITAS, 2014; FARIAS; JARDILINO; SILVESTRE, 2015; ANDRÉ, 2018), enfrenta sucessivas manobras de fragilização por parte do governo federal, situação que desencadeou intensa mobilização social que ficou conhecida como #ficapibid (CARDOSO; FARIAS, 2020; FORPIBID, 2017).

O movimento em curso de contrarreforma da Educação Básica trouxe implicações diretas para os professores e às práticas destinadas à sua formação, manifestas nos delineamentos de iniciativas como o Programa de Residência Pedagógica. Este, apoiado no discurso de uma formação que nega a importância de uma sólida formação teórica, e tendo como expressão ícone desse discurso a BNCC, surge como política nacional que tem como propósito desenvolver “projetos inovadores que estimulem articulação entre teoria e prática” no âmbito dos cursos de licenciaturas (CAPES, 2018, 2020).

Diante desse quadro de emergência do PRP, bem como da existência de outras ações voltadas para a imersão do licenciando em seu futuro campo de atuação, a exemplo do PIBID e do Estágio Curricular, as reflexões desse texto adotam como fio condutor indagações acerca da gênese dessa iniciativa na cena educacional brasileira e das convergências e distinções em relação àquelas antes mencionadas (já constituídas e consolidadas no campo da formação de professores no país), questionando seu caráter de proposta inovadora justamente para evidenciar a disputa sociopolítica e educacional em torno das práticas de formação de professores no atual momento histórico. Em busca de refletir sobre tais preocupações, realizamos um exame teórico qualitativo da temática, com o suporte de dados bibliográficos e documentais.

Residência Pedagógica na cena nacional – um conceito emergente

O conceito de Residência Pedagógica, termo central dessa discussão, tem sua origem firmada na proposta de Residência Médica, comumente conhecida como pós-graduação lato sensu destinada a alguns profissionais da área da Saúde, em particular aos médicos, sob a forma de curso de especialização.

Faria e Diniz-Pereira (2019) consideram que a Residência Pedagógica e a Residência Médica possuem finalidade e públicos diferentes, a primeira se direciona a formação inicial e a segunda possui um caráter de especialização profissional. No entanto, ambos permitem uma aproximação ao exercício profissional pleno, ou seja, ao futuro contexto e trabalho a ser desenvolvido.

A Residência Médica nasceu¹ em 1889, em Baltimore nos Estados Unidos, com William Healstead. Como chefe do Departamento de Cirurgia da Universidade John’s Hopkins, ele percebeu que os pacientes tratados por médicos recém-formados tinham maior probabilidade de óbito. Assim, selecionou um grupo de quatro recém-formados e começou um regime de treinamento nessa área: iniciavam com pequenas responsabilidades, que aumentavam ao longo do processo; no primeiro momento se dedicavam aos cuidados pré e pós-operatório, para só depois de um tempo iniciarem nas cirurgias (HORII, 2013).

Enquanto uma ação formativa exitosa, não tardou para que outras áreas também adotassem esse modelo como referência, especialmente na formação de professores, o que se sucedeu não apenas nos Estados Unidos², mas em diferentes países pelo mundo (VAILLANT, 2009; CEBALLOS, 1995; dentre outros). No

1 No Brasil, a Residência Médica foi instituída por meio do Decreto nº 80.281, de 5 de setembro de 1977 (HORII, 2013).

2 Uma dessas iniciativas nesse país é a Urban Teacher Residency United (UTRU), que resultou da articulação entre a High Tech High, a Alliance for Catholic Education’s Teacher Formation – University of Notre Dame e a Boston Teacher Residency (HORII, 2013, p. 53). Este programa de recrutamento, preparação e retenção de professores urbanos para distritos escolares específicos, criado em 2007, está voltado para o desenvolvimento de cursos acadêmicos com aprendizado experimental sob o acompanhamento de um mentor. Sua maneira de recrutar, preparar e reter professores tem substituído o modelo de “certificação tradicional” nos Estados Unidos (obtido por meio da conclusão de um bacharelado ou mestrado em Educação, da realização de testes padronizados e cumprindo requisitos adicionais do Estado) ao atrair “aspirantes a professores” mediante a oferta de oportunidade de obtenção tanto do diploma de mestre quanto de experiência de ensino em uma escola pública sob a supervisão de um professor veterano. Em contrapartida, os professores participantes do programa concordam em, depois de concluída a residência, atuar, no mínimo, três anos em escolas situadas nos distritos para o qual a iniciativa foi desenvolvida. Importa realçar que esta experiência estadunidense, estruturada no formato de uma rede, opera sustentada sobretudo pela lógica da política das charter schools, ou seja, ensino público com gestão privada.

Brasil, iniciativas voltadas para a formação docente baseada na ideia de residência também vêm sendo ensaiadas ao longo das duas primeiras décadas do século XXI, indicando-a como um conceito emergente no campo, conforme evidenciam as análises de Faria e Diniz-Pereira (2019) e de Silva e Cruz (2018) ao fazerem um balanço dessa experiência no território nacional.

QUADRO 1: Residência no campo educacional no Brasil por denominação, iniciativa e foco na formação de professores

DENOMINAÇÃO	INICIATIVA	FOCO DA FORMAÇÃO
Residência Educacional	PLS - Projeto nº 227/2007 do senador Marco Maciel (arquivado em 2011)	Formação continuada
Residência Pedagógica	PLS - Projeto nº 284/2012 do senador Blairo Maggi (aprovado em 2014)	Formação continuada
Residência Docente	PLS - Projeto nº 6/2014 do senador Ricardo Ferraço (altera Art. 65 da LDB)	Formação continuada
Programa Residência Docente	COLEGIO PEDRO II - Curso de especialização em Docência do Ensino Básico (caráter experimental). Portaria nº 206/2011 (implantado em 2012)	Formação continuada
Projeto Residência Docente	CENTRO PEDAGÓGICO/UFMG – Projeto piloto de aprimoramento da formação do professor da Educação Básica	Formação continuada
Projeto de Investigação-Ação	FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/UERJ - Investigação-ação com professores egressos de Pedagogia sobre percursos formativos e processos de inserção profissional (FONTOURA, 2011a, 2011b)	Formação continuada
Residência Pedagógica	FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE NITERÓI/CEALE/MEC – destinado a professores ingressantes na rede municipal	Formação continuada
Programa de Residência Docente	COLÉGIO VISCONDE DE PORTO SEGURO/SP – destinado professores e futuros professores que pretendam ensinar nessa instituição, é inspirado no modelo do Refendariat alemão ³ para a formação de professores. Iniciou em 2015.	Formação inicial e continuada

3 Todo o sistema de ensino na Alemanha é público. O currículo destinado a formação de professores é organizado em ciclos, com realização de exame estatal no final de cada ciclo. O primeiro ciclo abrange a realização de disciplinas gerais das ciências educacionais, psicologia e didática, já com alguma inserção nas escolas. O segundo ciclo, denominado de Refendariat, dura quase 2 anos e assegura bolsa ao estudante, que conta com o acompanhamento de um docente universitário. Nele os estudantes observam docentes que atuam na área de sua habilitação, bem como assumem efetivamente o exercício da docência, o que é previsto para o segundo ano do Refendariat (REIS, 2017). Sobre o assunto ver também Ceballos (1995) e Fichtner e Benites (2005).

Programa de Residência Pedagógica (PRP)	UNIFESP - modelo de estágio supervisionado curricular obrigatório (concebido em 2006 e implementado em 2009)	Formação Inicial
Projeto Residência Docente	INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE IVOTI/RS - modelo de estágio supervisionado curricular, vigente desde 2008, da rede Sinodal de Educação	Formação Inicial
Programa de Estágio Remunerado	PREFEITURA DE JUNDIAÍ-SP – modelo de estágio remunerado, não curricular, em parceria com universidades privadas (2014)	Formação Inicial
Projeto Imersão Docente (PID)	CENTRO PEDAGÓGICO/UFGM – modelo de imersão de licenciandos na “escola-campo,” mas não atrelado ao estágio curricular obrigatório (desde 2011)	Formação Inicial
Programa Residência Educacional	SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE SP - modelo de estágio curricular obrigatório remunerado (Decreto nº 57.978/2012 e 59150/2013)	Formação Inicial
Projeto de Pesquisa	Pesquisas envolvendo licenciandos no acompanhamento da prática de professores iniciantes (NOGUEIRA et al., 2011, 2013)	Formação Inicial

Fonte: Elaborado com base em Faria; Diniz-Pereira (2019); Silva; Cruz (2018).

As iniciativas arroladas no Quadro 1 mostram ações encetadas por partidos políticos (no caso dos PLS); órgão governamental ligado a Educação em parceria com escolas e universidades de referência (a exemplo do MEC e da CAPES); iniciativas locais, de âmbito municipal e estadual, tal como aquela envidada pela Secretaria de Educação de São Paulo e a prefeitura de Jundiaí-SP; grupos educacionais privados, tal como a rede Sinodal de Educação e o Colégio Visconde de Porto Seguro; projetos formativos gerados pela universidade em articulação com a escola, tal como a experiência da UNIFESP e do Centro Pedagógico/UFGM; ou, ainda, projetos de pesquisa-formação abordando percursos formativos e processos de inserção profissional de licenciandos e professores iniciantes na docência, conforme anotado por Fontoura (2011a, 2011b) e Nogueira, Melin e Almeida (2011). Origens que evidenciam distintas frentes de interesse na ideia de residência na formação de professores no Brasil, mas também a célere disseminação desse construto. Embora desenhada no seio da universidade pública (em 2006, na UNIFESP) como uma experiência potente para o fortalecimento da formação na perspectiva da práxis, o que se sucede nos anos subsequentes é um movimento asséptico, mas extremamente sedutor, de incorporação do conceito de residência na formação docente.

As análises de Faria e Diniz-Pereira (2019) e de Silva e Cruz (2018) ratificam o uso de expressões variadas para denominar ações formuladas ou desenvolvidas a partir da ideia de residência, bem como sua associação ao estágio no âmbito da formação inicial ou, quando voltada para a formação continuada, à complementação e aprimoramento da experiência docente. No centro das iniciativas delineadas sob a insígnia da “residência” encontra-se o “discurso da formação prática” (FARIA; DINIZ-PEREIRA, 2019, 344), demarcado pela tendência de dicotomização da relação teoria e prática na formação de professores. Como asseverado por Nóvoa (2015, p. 12), essa dicotomia desconsidera que “não há formação de professores sem teoria e prática”.

Considera-se que a síntese explicitada no Quadro 1, muito mais que o quantitativo e as denominações atribuídas às iniciativas que assumem o conceito de “residência” como norteador da proposta de formação de

professores, revela o caráter ainda em elaboração do construto “residência” nesse campo e, sobretudo, a necessidade de um delineamento mais claro de sua base epistemológica de sustentação. Não sem razão Silva e Cruz (2018, p. 234) advertem para a fragilidade dessas experiências, exceto o:

[...] projeto político Pedagógico da Unifesp que na constituição da Proposta de Residência Pedagógica teve inspiração na Pedagogia da Alternância, produzindo uma metodologia para a formação prática em estreito vínculo com as escolas públicas de educação básica do Município de Guarulhos-SP. Nas demais propostas, não há clareza de um projeto da formação de professores na perspectiva de uma base comum nacional como referência e, portanto, são projetos pontuais para resolver as questões na relação teoria e prática apresentados como forma de associação e, em alguns casos, para solucionar problemas da rede municipal de carência de professores, contratando os licenciandos como estagiários remunerados.

Para além do debate sobre os formatos das iniciativas brasileiras delineadas a partir do conceito de “residência”, nelas o que se sobressai é uma focalização na dimensão prática da formação, com ênfase no aprendizado instrumental e de matiz pragmático.

O desenvolvimento de estudos e análises que possam contribuir para mapear, problematizar e prospectar desafios em torno do discurso da formação prática, em particular daquele que tem ancorado a ideia de residência, torna-se um imperativo para ampliar e fortalecer a defesa de uma sólida formação teórica e prática, entendendo esses elementos como indissociáveis e fundantes da formação pela via da práxis. Esta é uma tarefa urgente, pois ainda são necessárias pesquisas que sistematizem um corpo de conhecimento sobre a relevância, potencial e bases conceituais em torno do conceito de residência para a formação de professores.

Dados de levantamento realizado em setembro de 2020 confirmam o indicativo de que é preciso ampliar os estudos sobre o tema, uma vez que foram localizados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) apenas 11 produções, sendo 9 dissertações e 2 teses, distribuídas no período de 2013 a 2019. Sobre esse resultado é importante frisar que 10 produções são oriundas do Sul e Sudeste do país, revelando uma produção tímida e ainda bastante polarizada. Igualmente incipiente é a produção de artigos qualificados, conforme revelou busca no Portal de Periódicos da CAPES, quando foram localizados apenas 30 artigos, considerando o período de 2011 a 2020. Esse rápido inventário mostra que são restritas as produções sobre a experiência da residência no Brasil, o que reforça o argumento sobre “a relevância e a necessidade de se produzirem pesquisas sobre a residência pedagógica no Brasil” (FARIA; DINIZ-PEREIRA, 2019, p. 351).

O Programa de Residência Pedagógica – evidências a partir dos editais

Como política pública o Programa de Residência Pedagógica é uma ação emergente, anunciada em 2017 e viabilizado, até o momento da elaboração desse escrito, por dois chamamentos públicos consubstanciados nos editais CAPES nº 06/2018 e nº 01/2020. Em linhas gerais, os editais objetivam selecionar, no âmbito do Programa de Residência Pedagógica, Instituições de Ensino Superior (IES) para implementação de “projetos inovadores” que estimulem a “articulação entre teoria e prática” nos cursos de licenciatura, que devem ser conduzidos em parceria com as redes públicas de Educação Básica.

De antemão, cabe registrar que o edital 06/2018 é delineado ainda sob a vigência da Resolução CNE/CP nº 02/2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada, embora à época esse dispositivo estivesse sob forte contestado no âmbito do governo, que considerava que ele não acolhia a visão sistêmica e o arcabouço conceitual das competências defendido

pela proposta da BNCC (FARIAS, 2019; RODRIGUES; PEREIRA; MOHR, 2020). O texto do edital 01/20, por sua vez, é produzido já sob a égide da Resolução CNE/CP nº 02/2019, orientação gerada em petit comité e aprovada de forma célere no âmbito do CNE, reestruturado de modo a garantir que orientações alinhadas a BNCC fossem aprovadas, a exemplo da atual DCN para a formação inicial de professores.

O exame dos editais 06/2018 e 01/2020 do PRP evidencia que sua formulação como política destinada a formação inicial de professores se caracteriza como uma prática de formação baseada no princípio da imersão do licenciando na escola de Educação Básica e se desenvolve na forma de atividades de ensino voltadas para o exercício ativo da relação entre teoria e prática profissional docente. Esta configuração apresenta natureza similar ao estágio curricular supervisionado, embora com fundamentação e condições distintas.

Os objetivos desse Programa, ainda considerando os dois editais supramencionados, aportam elementos indiciais do embate em torno da formulação dessa orientação, conforme sintetizado no Quadro 2.

Quadro 2: Objetivos do Programa Residência Pedagógica nos editais 2018 e 2020

EIXO	EDITAL 06/2018	EDITAL 01/2020
Foco da formação	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	Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica, conduzindo o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente
Estágio	Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica.	Fortalecer o papel das redes de ensino na formação de futuros professores
Articulação entre as instituições de ensino superior e a Educação Básica	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.	Fortalecer e ampliar a relação entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e as escolas públicas de educação básica para a formação inicial de professores da educação básica.
Adequação à BNCC	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).	Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de licenciatura às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir dos Editais (CAPES, 2018; 2020). Destaques das autoras.

Embora os dois editais em destaque no Quadro 2 tenham sido elaborados sob inspiração de DCNs distintas, a vinculação de suas finalidades aos pressupostos norteadores da BNCC é explícita, bem como o viés pragmático atribuído ao aprendizado profissional, manifesto na menção ao fortalecimento do campo da prática e ao seu exercício ativo. A noção de protagonismo, outro termo usado de modo sedutor ao sugerir reconhecimento e valorização da escola e do professor, tende a escamotear a perspectiva de redução dessa atuação à sua dimensão meramente operacional, pois atrelada exclusivamente a BNCC.

A proposição de “induzir a reformulação do estágio supervisionado” parte do reconhecimento tácito da falta de qualidade desse componente do currículo da formação inicial dos professores, pressuposto apresentado como dado imponderável nos objetivos do PRP. Há que se problematizar a quem interessa desqualificar esse componente curricular e, principalmente, até que ponto o PRP, tal como concebido (ambientação, observação e regência) não reedita a concepção de estágio como a “hora da prática”, sedimentada pela epistemologia da racionalidade técnica e que reforça a dicotomia teoria e prática. Além de falaciosa, essa dicotomização reduz os professores a meros executores da BNCC, pois é esta exatamente a esfera de sua atuação profissional: executar um currículo padronizado.

O objetivo de promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de licenciatura às orientações da BNCC é controverso e alvo de inúmeras críticas (SILVA; CRUZ, 2018; REIS, 2017; FARIA; DINIZ-PEREIRA, 2019), as quais denunciam o caráter autoritário que permeou a elaboração da BNCC, a adoção de uma fundamentação tecnicista de currículo e que não fomenta a autonomia dos aprendentes e dos professores. Tal como formulado esse objetivo se apresenta como uma camisa de força para constituir a BNCC como o currículo da formação docente e da escola de Educação Básica, desconsiderando que este é mais amplo, dinâmico, complexo e influenciado pelo contexto e pelos sujeitos sociais que o movimentam cotidianamente. Sob essa ótica, compreende-se que o currículo é uma construção social, histórica e cultural que se encontra em um contexto que subsidia a análise tanto da qualidade quanto das diferentes formas complexas da aprendizagem pedagógica (SACRISTÁN, 2003).

Ademais, sua proposição fere frontalmente o princípio da autonomia universitária no que tange à construção dos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura. O PRP não pode se constituir como instrumento que vai obrigar as IES a se adaptarem à BNCC. Faz-se necessária a discussão coletiva, o fortalecimento da autonomia das instituições formadoras e uma relação estreita entre a formação inicial e a prática da Educação Básica, de maneira participativa e cooperativa, imprimindo ações planejadas que atendam aos objetivos macros da educação no sentido de assegurar a inclusão e a contribuição para a redução das desigualdades sociais.

É nesse contexto complexo, contraditório, carregado de conflitos e de interpretações que o PRP é formulado e implementado na cena educacional brasileira, desencadeando discussões e gerando resistências.

Programa de Residência Pedagógica – convergências e disputas

Entendido como uma política de formação de professores, o PRP possui características semelhantes ao PIBID, e ambos, se aproximam do que propõe o Estágio Supervisionado, um componente curricular obrigatório dos cursos de licenciaturas. Práticas formativas que se desenvolvem no contexto da formação inicial, um aspecto inicial de convergência.

O Pibid é uma iniciativa que insere os licenciandos no contexto da escola de Educação Básica para que estes, acompanhados e supervisionados por professores experientes da rede pública de ensino, sob a orientação

de professores da universidade, vivenciem de perto o seu futuro contexto de trabalho e aprendam, por meio da ação e observação, os principais aspectos do exercício docente. O programa teve sua primeira chamada lançada em 20 de dezembro de 2007 (Edital nº 6.316/2007), começou a ser implementado em 2009 e foi institucionalizado pelo Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Assim como PRP, o PIBID assegura bolsa aos envolvidos (licenciandos, professores da rede pública e docentes universitários).

O Estágio Supervisionado, por sua vez, trata-se de um componente do currículo dos cursos de licenciaturas, definido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (BRASIL, 2002). Orientação, aliás, que reforça o estágio como atividade teórica instrumentalizada da práxis (PIMENTA, 2012), perspectiva nem sempre compreendida e vivida “como oportunidade de ir além e de superar uma simples observação, participação e regência na sala de aula” (PIMENTA; LIMA, 2019)

As três ações sumariamente descritas, embora com atividades de natureza similares, têm em comum o propósito de inserção do licenciando na escola no decurso da formação inicial visando a aprendizagem situada da docência. Importa destacar que o PRP e o PIBID não substituem o estágio curricular supervisionado, mesmo que todas as propostas visem aproximar e preparar o licenciando para as atividades de trabalho em que está sendo formado. Sobre esse debate Martins, Farias e Cavalcante (2012) lembram:

[...] o estágio se insere em uma sistemática acadêmica, alinhado a um fluxo curricular planejado para progressivamente aumentar o grau de complexidade da análise da realidade escolar. O PIBID, mesmo colaborando com esse processo, não substitui o estágio curricular supervisionado e seus objetivos, que possui legislação própria (MARTINS; FARIAS; CAVALCANTE, 2012, p. 4212).

O PIBID tem caráter complementar (JARDILINO, 2014), assim como o PRP. A concepção e implantação dessas ações de formação, concomitante a existência de componente curricular com objetivo similar nos cursos de Licenciaturas, ocorre em meio a discursos incisivos de que a formação inicial não tem conseguido preparar o professor como deveria para o efetivo exercício da docência, ou em outras palavras, para o que acontece no contexto da sala de aula. Tais discursos, contudo, não problematizam as diferenças de condições existentes entre essas práticas de formação, o que sugere clara intenção em intervir no modo de conceber e desenvolver a iniciação à docência no âmbito da formação inicial na universidade e, por conseguinte, disputas políticas que atravessam o currículo e o financiamento da educação pública. É nessa direção que Pimenta e Lima (2019, p. 12) a se reportarem ao PIBID e ao Estágio Supervisionado também ponderam ao realçarem que essas duas ações “pertencem a campos de poder, estrutura, funcionamento e condições objetivas diferentes”, pois o primeiro, assim como o PRP, “se movimenta pelo incentivo das bolsas, direcionadas a coordenadores, alunos e professores da escola recebedora”, enquanto o estágio “é mobilizado pela obrigatoriedade da legislação curricular”.

A dimensão da pesquisa é um aspecto silenciado nos editais do PRP, dimensão que encontra lugar no componente curricular obrigatório Estágio Supervisionado (PIMENTA; LIMA, 2019), assim como também tem marcado a prática formativa no âmbito do PIBID, tal como anotam vários autores, entre eles Paniago e Sarmiento (2017). Com efeito, corrobora-se o argumento de que o trabalho com a investigação na formação inicial é importante para o futuro professor, pois este ao encarar “as experiências iniciais da docência no ambiente escolar”, terá melhor condições de “compreender os desafios interpostos e, então, desenvolver práticas alternativas e criativas, evitando assim se tornar reproduzidor/a de informações e de conhecimentos científicos em sua prática futura” (Ibidem, p.777).

Os elementos analisados evidenciam a formação de professores como arena de disputa de práticas formativas entremeadas, especialmente, pela imposição das orientações da BNCC da Educação Básica. A análise identificou que o PRP como prática de formação toma de empréstimo do PIBID e do Estágio Supervisionado o princípio da imersão do licenciando no futuro contexto de trabalho, incorporando-o com teor pragmático. Considera-se que a disputa em torno dessas três práticas formativas tende a gerar sobreposição de ações e fragmentação de seu potencial no fortalecimento do aprendizado da profissão.

Referências

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. Professores iniciantes: egressos de programas de iniciação à docência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 23, e230095, dez. 2018. Disponível em https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-24782018000100280&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt.

AGUIAR, Márcia Ângela da Silva. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de votos. In: AGUIAR, Márcia Ângela da Silva; DOURADO, Luiz Fernandes. (Orgs.). *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. Recife: ANPAE, 2018, p.8-22.

ANPED. Uma formação formatada. Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/2l2KBv7>. Acesso em: 15 jan.2020. Disponível em <https://anped.org.br/news/posicao-da-anped-sobre-texto-referencia-dcn-e-bncc-para-formacao-inicial-e-continuada-de>.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Resoluções CNE/CP, Brasília, 2002. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf.

BRASIL. Decreto n. 6.316, de 20 de dezembro de 2007. Aprova o estatuto e o quadro demonstrativo dos cargos em comissão da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes –, e dá outras providências. 2007. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6316.htm#:~:text=Decreto%20n%C2%BA%206316&text=DECRETO%20N%C2%BA%206.316%2C%20DE%2020%20DE%20DEZEMBRO%20DE%202007.&text=Aprova%20o%20Estatuto%20e%20o,que%20lhe%20confere%20o%20art..

BRASIL. Decreto nº 7.219. Dispõe sobre o PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília/DF*, 24 jun. 2010. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7219.htm#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20o%20Programa%20Institucional,vista%20o%20disposto%20no%20art.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: MEC. 2017. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução n. 2 de 1 de julho de 2015. Define as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF*, 1 jul. 2015. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Edital 6: Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica. 2018. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em <http://uab.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-6-2018-Residencia-pedagogica.pdf>.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Edital N° 01/2020. 2020. Brasília: Ministério da Educação, 2020. Disponível em http://uab.capes.gov.br/images/novo_portal/editais/editais/21102020-Edital-1-RP-Altera%C3%A7%C3%A3o.pdf.

CARDOSO, Nilson de Souza; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. Qual o conceito de docência? entre resistências e investigações. *Formação em Movimento*, Rio de Janeiro, v.2, i.2, n.4, p. 395-415, jul./dez. 2020. Disponível em <http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/612/898>.

CEBALLOS, Ingrid Muller de. "La formación docente em Alemania: una ojeada histórica". *Revista Educación y Pedagogía*, facultad de Educación, universidad de Antioquia, Colombia, n. 14 y 15, p. 170-177, 1995. Disponível em <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/5008>.

FARIA, Juliana Batista; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Residência pedagógica: afinal, o que é isso?. *Revista Educação Pública*, Cuiabá, v. 28, n. 68, p. 333-356, maio/ago. 2019. Disponível em <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/8393/5630>.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de. O discurso curricular da proposta para BNC da formação de professores da educação básica. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 13, n. 25, p. 155-168, jan./mai. 2019. Disponível em <https://bit.ly/37ZUFQc>.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de; JARDILINO, José Rubens; SILVESTRE, Magali Aparecida. *Aprender a ser professor: aportes de pesquisa sobre o PIBID*. Jundiaí: Paco editorial, 2015.

FICHTNER, Bernd; BENITES, Maria. O ofício do professor na Alemanha – uma entrevista. *Educação*, Porto Alegre, RS, ano XXVIII, v.3, n. 57, p. 535-546, set./dez.2005.

FONTOURA, Helena Amaral da. Residência Pedagógica: investigação-ação com professores egressos da Faculdade de Formação de Professores da UERJ. *Revista de Educação Pública*, Cuiabá, v. 20, n. 43, p. 307-372, 2011a.

FONTOURA, Helena Amaral da. Percursos de formação e experiências docentes: um estudo com egressos do curso de Pedagogia da Faculdade de Formação de Professores da UERJ. In: FONTOURA, H. A. (Org.) *Residência Pedagógica: Percursos de formação e experiências docentes na Faculdade de Formação de Professores da UERJ*. Niterói: Intertexto, 2011b. p. 11-23.

FORPIBID. Informe 01-2017. Apresentação do novo Diretório do FORPIBID. 2017 (mimeo).

FREITAS, Helena Costa Lopes de. PNE e formação de professores: contradições e desafios. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 8, n. 15, p. 427-446, jul./dez. 2014. Disponível em <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/451/582>.

HORII, Cristina Leika. Um estudo da residência médica para a compreensão da formação continuada de professores, 2013. 144f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) Universidade de São Paulo – São Paulo, 2013.

JARDILINO, José Rubens Lima. Políticas de formação de professores em conflito com o currículo: estágio supervisionado e Pibid. *Educação*, Santa Maria, v. 39, n. 2, p. 353-366, 2014. Disponível em <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/12068/pdf>.

MARTINS, Maria Márcia de Castro; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; CAVALCANTE, Maria Marina Dias. Nos caminhos entre estágio Supervisionado e o Pibid: o que contam os licenciandos de Biologia? In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 16, 2012. Campinas. Anais. Campinas, SP: Junqueira & Marinho Editores, 2012. p.4212.

MEC. Política Nacional de Formação de Professores. Slides apresentados por Maria Helena Guimarães de Castro. Brasília, outubro de 2017.

NOGUEIRA, Eliane Greice Davanço; MELIN, Ana Paula Gaspar; ALMEIDA, Ordalia Alves. Trabalho docente e formação de professores: Os professores iniciantes e suas práticas. *Debates em Educação*, Maceió, vol. 3, nº 6, ago./dez. 2011.

NOVÓIA, Antônio. Professores para 2050. In: FARIAS, Isabel Maria Sabino de; JARDILINO, José Rubens Lima; SILVESTRE, Magali Aparecida (Orgs). *Aprender a ser professor. Aportes de pesquisa sobre o PIBID*. Jundiaí, Paco Editorial, 2015.

PANIAGO, Rosenilde Nogueira; SARMENTO, Teresa. A Formação na e para a Pesquisa no PIBID: possibilidades e fragilidades. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 771-792, abr./jun. 2017.

PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). *Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágios supervisionados e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: duas faces da mesma moeda?. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 24, e240001. 2019.

REIS, Valdeci. #Ocupar e resistir: estudantes catarinenses em defesa da escola pública. *Argumentos Pró-Educação*, Pouso Alegre, v.2, n.5, p. 235-258, maio./ago. 2017. Disponível em <https://doi.org/10.24280/ape.v2i5.196>.

RODRIGUES, Larissa Zancan; PEREIRA, Beatriz; MOHR, Adriana. O Documento “Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica” (BNCFP): Dez Razões para Temer e Contestar a BNCFP. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, Belo Horizonte, v. 20, p.01-39, jan./dez. 2020.

SACRISTÁN, José Gimeno. O significado e a função da educação na sociedade e na cultura globalizada. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; GARCIA, Regina Leite. (Orgs). *CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: incertezas e desafios*. São Paulo: Cortez, 2003.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro da; CRUZ, Shirleide Pereira. A Residência Pedagógica na formação de professores: história, hegemonia e resistências. *Momento: diálogos em educação*, v. 27, n. 2, p. 227-247, mai./ago, 2018.

VAILLANT, Denise. Políticas de inserción a la docencia en America Latina: la deuda pendiente. Profesorado - Revista de Curriculum y Formación del Profesorado, Sevilla/ES, v. 13, n. 1, p. 27-41, 2009.

FARIAS, I. M. S.; CAVALCANTE, M. M. S.; GONÇALVES, M. T. L.; **Residência pedagógica: entre convergências e disputas no campo da formação de professores** Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores. Belo Horizonte. Vol. 13, nº. 25 (p. 95-108) 31 dez. 2020. ISSN:2176-4360. DOI <https://doi.org/10.31639/rbpf.v13i25.433>