

## **A ORIENTAÇÃO DOCENTE NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA (PRP) DO SUBPROJETO DE PEDAGOGIA EM FOCO: ALGUMAS REFLEXÕES E MUITAS INQUIETAÇÕES**

Vânia Maria Alves <sup>1</sup>

O relato apresenta algumas impressões, reflexões e inquietações sobre a experiência atual como docente orientadora no Programa Residência Pedagógica (PRP), subprojeto de Pedagogia, do Instituto Federal do Paraná, *Campus* Palmas, no sentido de problematizar os objetivos, a organização, as razões da existência e permanência do PRP. Tais reflexões têm como ponto de partida a experiência vivenciada na docência no Ensino Superior, no curso de Pedagogia, como professora de Estágio Supervisionado, bem como, a coordenação de área no Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID). Observa-se que o PRP, situado na formação inicial, contempla objetivos e organização didático-pedagógica assemelhados aos objetivos e organização dos estágios supervisionados obrigatórios dos cursos de Licenciatura, o que não ocorre em outros formatos de residência profissional, cursados após a graduação. Percebe-se que no PRP há um grande volume de trabalho dedicado ao planejamento e execução da intervenção (regência) e não sobra muito espaço para a leitura, a reflexão e a discussão sobre as relações teórico-práticas inerentes à formação docente. Nesse sentido, os objetivos são problematizar os sentidos do PRP, sua organização, especialmente a elevada carga horária destinada à intervenção (regência) que está prevista no Subprojeto de Pedagogia da instituição na qual trabalho (100 horas); além disso, confrontar as atuais políticas e diretrizes norteadoras da formação de professores, expressas na Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (BNC Formação), que tem como foco a preparação dos docentes para a “aplicação” da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na Educação Básica. Nossas reflexões são de cunho analítico-qualitativo, partindo da prática observada na orientação docente do PRP, confrontadas com a bibliografia que discute a temática, e a análise documental. Assim, os escritos dialogam com Mazzeu (2011), Lavoura *et al.* (2020), Silva e Cruz (2018), entre outros. A partir das análises, evidencia-se que o PRP proporciona um espaço-tempo muito rico na formação inicial dos pedagogos, no qual se consolidam grandes e significativas aprendizagens. Contudo, também é possível observar que a organização e atuação dos estudantes ainda está muito voltada às aprendizagens práticas do fazer docente, em detrimento de pouco ou menor envolvimento

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, [vania.alves@ifpr.edu.br](mailto:vania.alves@ifpr.edu.br).

com as questões teóricas. Verifica-se, assim, uma maior tendência à fragmentação entre a teoria e a prática, à reprodução de uma espécie de “pragmatismo pedagógico” em lugar da experiência e consolidação de uma *práxis* pedagógica.

Para contextualizar e fundamentar a discussão, torna-se relevante situar brevemente o atual cenário das políticas e diretrizes que regem a educação brasileira, especialmente do Ensino Superior. Vivemos em um contexto de muitos “acordos entre cavalheiros”, balizados pela subserviência às políticas neoliberais exaradas pelos organismos multilaterais e traduzidas internamente pela manutenção dos grandes pactos público-privados, recorrentes no país. Mazzeu (2011) nos ajuda a situar o “marco inicial” desse cenário ao expressar que a década de 1990 constituiu-se como um período de reformas na educação brasileira, cuja produção de documentos oficiais foi embasada pelas recomendações de organismos multilaterais internacionais e regionais, como o Banco Mundial, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), entre outros. Um dos exemplos recentes deste tipo de pacto é a notícia veiculada no último dia 25 de setembro de 2023, pelo Jornal Estadão, sobre os acordos firmados entre o Ministério da Educação e a ONG MegaEdu, grupo ligado a Jorge Paulo Lemann, no anúncio do projeto Estratégia Nacional de Escolas Conectadas. Esse acordo pode ser compreendido a partir da análise feita por Lavoura *et al.* (2020, p. 561), quando afirmam:

No Brasil, a situação política decorrente dos governos petistas de Luiz Inácio Lula da Silva e de Dilma Rousseff (sobretudo seu primeiro mandato) não alterou esse quadro de capitalismo dependente. Em que pese tais governos terem ampliado políticas de transferência de renda, [...] de expansão do ensino público e maiores gastos nas áreas sociais, não houve ruptura de fato com a aliança de dependência existente entre a burguesia nacional e burguesia internacional. Embora a política aplicada pelos governos do partido dos trabalhadores tenha alterado significativamente a realidade, sobretudo das camadas mais pobres e miseráveis, não mudou o estado das coisas.

Tal constatação nos remete à análise feita pelos autores de que o atual cenário “Apresenta contradições indissolúveis e universais, ou seja, atinge a todas as esferas da vida” (LAVOURA *et al.*, 2020, p. 556). E essa crise tem se manifestado especialmente na dimensão cultural/educacional, visto que “Em âmbito educacional, a crise se aprofunda e a subsunção do trabalho ao capital também se evidencia, como por exemplo, pela desvinculação e transposição da educação da esfera do estado para a esfera do mercado” (p. 562).

Os arranjos político-econômicos oriundos desses acordos firmados entre a burguesia nacional/internacional também levaram, entre outros, à aprovação da BNCC (2018) e à aprovação/imposição da Resolução CNE/CP nº 02/2019 - BNC Formação. Essas diretrizes podem ser consideradas uma “reedição” dos Referenciais para Formação de Professores

aprovados em 1998 (BRASIL, MEC/SEF, 1999), tema abordado em publicação de Alves e Waldow (2022). Na interpretação de Mazzeu (2011), o elemento que norteia essas reformas na formação docente é oriunda das concepções e estratégias adotadas para a educação básica que exigem um determinado perfil de professor para que possam ser implementadas. No caso dos Referenciais para a formação de Professores,

[...] o documento propõe que a formação de professores seja orientada pela construção de competências profissionais com vistas à resolução de situações-problema e por um *saber-fazer* que privilegie as aprendizagens específicas e necessárias à atuação profissional para a incerteza e a imediatividade do cotidiano escolar. Para tanto, elege um modelo de formação que toma o desenvolvimento de competências profissionais como princípio, a reflexão sobre a prática e o desenvolvimento profissional permanente como eixos articuladores (MAZZEU, 2011, p. 158, grifos do autor).

Decorridas cerca de duas décadas, a Resolução CNE/CP nº 02/2019 retorna à mesma lógica e apresenta referenciais e diretrizes para a formação de professores na perspectiva de um modelo de formação docente pautado na construção de competências e habilidades profissionais. Lavoura *et al.* (2020, p. 562) nos ajudam a entender as razões deste revés:

O reconhecimento da educação como indispensável à preparação da força de trabalho, e desta como capital variável, nos permite discutir porque a educação e, sobretudo, a formação humana, na atual fase imperialista senil do capital, se relaciona diretamente com a inserção do trabalhador na sociedade, já que a força de trabalho deste trabalhador capacitada pelo processo educativo será vendida por ele mesmo como mercadoria.

Assim, entendemos que a Resolução CNE/CP nº 02/2019 reestabelece o caráter de continuidade e permanência da formação do professor que, como qualquer outro profissional da sociedade contemporânea, precisa ter clareza sobre a obsolescência dos saberes em um contexto de permanentes mudanças. “Desse modo, atribui à formação inicial dos professores a responsabilidade de formar o caráter de prontidão ou a disponibilidade para aprender sempre, apresentando o ‘aprender a aprender’ como uma característica do ‘ser profissional’” (MAZZEU, 2011, p. 159). Sintonizada, a lógica da formação docente pautada na formação profissional para as competências está alinhada às demandas profissionais do atual estágio das forças produtivas capitalistas presentes nas demais esferas do setor produtivo. Ao estabelecer o conhecimento profissional, a prática profissional e o engajamento profissional como competências específicas, a Resolução CNE/CP nº 02/2019 confirma tal contradição:

Tais competências, por si só, já seriam um tanto quanto controversas, uma vez que pautar a formação de professores exclusivamente nelas pode configurar em estratégia de rebaixamento e esvaziamento da formação política e pedagógica dos futuros professores. O problema se torna ainda maior quando, ao final da resolução, na forma de anexos, encontram-se as habilidades respectivamente associadas a cada uma destas dimensões das competências específicas. (LAVOURA et al., 2020, p. 567).

É neste contexto que inserimos algumas reflexões críticas ao PRP que, sob o nosso ponto de vista, está bastante centrado no “aprender a aprender” e no “saber-fazer”. Ao fazer uma análise do modo como está estruturado o subprojeto de Pedagogia, cabe problematizar as 100 horas de intervenção previstas. Neste caso, para além da regência, também é preciso destinar igual ou superior carga horária à preparação, ao planeamento desta intervenção. Ocorre que esse trabalho toma tempo considerável dos envolvidos no projeto. Temos acompanhado as dificuldades encontradas pela preceptora para organizar as atividades de regência junto ao grupo das cinco residentes, para compatibilizar o planeamento e a execução dos conteúdos curriculares a serem trabalhados. Nesse sentido, cabe a constatação de que os objetivos e a organização didático-pedagógica do PRP assemelham-se aos dos estágios obrigatórios do curso. Assim, corremos o risco de ofertar aos licenciandos “mais do mesmo” já realizado ao longo do curso sem, efetivamente, acrescentar muito à sua formação docente. Além disso, o volume de trabalho em sala de aula tem dificultado a dedicação às leituras, ao aprofundamento teórico por meio da realização de grupos de estudo, atividade que foi bem mais efetiva em nossa vivência no PIBID. Esses aspectos problematizados vêm ao encontro do já analisado por Silva e Cruz (2018, p. 238); na interpretação das autoras, há elementos presentes que explicitam uma concepção ao formar o professor, isto é, surge a ideia que é com a prática que os licenciandos poderão ter a oportunidade de conhecer a sua área de atuação futura, e somente colocando-se em contato com o fenômeno, vivenciando-a, é que se poderá conhecê-la. E continuam:

Tal perspectiva fragmenta a unidade teoria e prática e coloca a ênfase na prática como concepção utilitarista da formação de professores. A opção pelo pragmatismo utilitarista no campo educacional, especificamente na formação de professores, implica, ainda, a escolha de uma concepção de educação que vê as relações de produção capitalista como principal fonte referenciadora. Portanto, estamos analisando que a ideia de uma concepção de Residência docente por ser apontada como ‘aprimoramento’ do estágio supervisionando, está sendo vinculado ao aprender a aprender centrada numa prática esvaziada de teoria e política.

Ao problematizar sobre o que temos vivenciado empiricamente, ressaltamos que nosso objetivo maior deve ser o de proporcionar aos licenciandos uma sólida formação teórica, no sentido de estabelecer a unidade teoria-prática, a relação conteúdo-forma. Portanto, cabe a nós manter a vigilância epistemológica para reavaliar as atuais políticas e práticas formativas, especialmente no que concerne à formação docente. Cabe também a continuidade na resistência e na mobilização para reverter a lógica da formação docente em curso, implícita tanto na Resolução CNE/CP nº 02/2019, quanto no atual formato do PRP, no sentido de construir uma

proposta contra-hegemônica de formação inicial e continuada dos docentes que aponte para a sólida formação de professores, na perspectiva crítica e emancipadora.

**Palavras-chave:** Programa Residência Pedagógica, Formação Docente, Inquietações, Desafios.

## REFERÊNCIAS

ALVES, V. M.; WALDOW, C. A formação de docentes em tempos de “mudar para manter”: desafios e possibilidades do PIBID. **Notandum**, ano XXV, n. 59, maio/ago. 2022. Disponível em: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM TEMPOS DE MUDAR PARA MANTER | Notandum (uem.br). Acesso em: 03 out. 2023.

BRASIL. MEC/SEF. **Referenciais para formação de professores**. Brasília, 1999. Disponível em: me002823.pdf (mec.gov.br). Acesso em: 03 out. 2023.

BRASIL. MEC. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 17 set. 2023.

BRASIL. CNE/CP. Resolução N° 02, de 20 de dezembro de 2019. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 17 jun. 2021.

ESTADÃO. **Lula abre espaço para grupo de Lemann influenciar decisões de R\$ 6,6 bilhões na educação**. Disponível em: <https://www.estadao.com.br/politica/lula-abriu-governo-para-ong-ligada-a-lemann-influenciar-decisoes-de-r-66-bi-na-educacao/>. Acesso em: 26 set. 2023.

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ. **Formulário B – Subprojeto área de Pedagogia**. Campus Curitiba, Palmas e Pitanga. CAPES/ Programa Residência Pedagógica. Chamada pública para apresentação de projetos institucionais. Edital 24/2022.

LAVOURA, T. N.; ALVES, M. S.; SANTOS JÚNIOR, C. de L. Política de Formação de Professores e a destruição das forças produtivas: BNC- Formação em debate. **Revista Práxis Educacional**. V. 16, n. 37, p. 553-577, Edição Especial, 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6405>. Acesso em: 15 jun. 2021.

MAZZEU, L.T. B. A política educacional e a formação de professores: reflexões sobre os fundamentos teóricos e epistemológicos da reforma. *In*: MARSIGLIA, A. C. G. (org.). **Pedagogia histórico crítica: 30 anos**. Campinas, SP: Autores associados, 2011.

SILVA, K. A. C. da; CRUZ, S. P. 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.