

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.018

O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: CONSTRUINDO CAMINHOS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE?

Kaila Maria Sousa da Silva¹
Jusciane do Bom Parto Pinheiro Oliveira²
Amanda Marinho Boga³

RESUMO

O presente artigo discute a formação de professores no Brasil, com foco no Programa Residência Pedagógica (PRP). Inicialmente, apresenta o histórico da formação de professores, em seguida o contexto de surgimento do Programa Residência Pedagógica, frente a Resolução CNE/CP nº 02/2015 e os desdobramentos do Programa Residência Pedagógica na Universidade Federal do Maranhão. O estudo se caracteriza como qualitativo, com vistas à análise teórica amparando-se nas contribuições de André (2010), Machado e Bianchini (2022), Nóvoa (1995), Romanelli (2007), Saviani (2005, 2009) e Tanuri (2000); análise documental das Resoluções CNE/CP nº 02/15, CNE/CP nº 02/19 e CNE/CP nº 01/2020 e edital do Programa Residência Pedagógica da CAPES 06/2018 e da UFMA. Conclui-se que o Programa Residência Pedagógica embora trazendo em seu texto uma visão reducionista da formação docente, há subprojetos na Universidade Federal do Maranhão que vão contra essa lógica e somam lutas para uma formação emancipadora e permanente. Além disso, salienta-se a necessidade da retomada da Resolução CNE/CP nº 02/2015 para a formação inicial e continuada de professores da educação básica, sendo esse um caminho importante para garantir a valorização dos profissionais

1 Mestranda do Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão - UFMA, kailamaria65@gmail.com

2 Mestranda do Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão - UFMA, jusciane.dbp@gmail.com

3 Mestranda do Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão - UFMA, amandaamarinho9@gmail.com

da educação e que deve ser discutido no processo de construção do Novo Plano Nacional de Educação (PNE) para o próximo decênio em bases sólidas, democráticas, com participação social e em sintonia com o campo da educação brasileira.

Palavras-chave: Formação Docente, Residência Pedagógica, Políticas de Formação de Professores.

INTRODUÇÃO

As Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial e Continuada de professores, do ano 2015, de alguma forma, têm refletido nas inúmeras mudanças que vêm ocorrendo na atividade docente e em sua formação inicial, constituindo foco de vários estudos e pesquisas que demonstram seu avanço em relação às políticas de formação de professores dos anos 2000. Para tanto, podemos afirmar que o Ministério da Educação (MEC), em 18 de outubro de 2017, lançou a Política Nacional de Formação de Professores. Conforme divulgado pelo Ministério, a política deveria abranger a criação de uma ampla Base Nacional Docente que teria como foco a ampliação da qualidade, e o acesso à formação inicial e continuada dos professores para a Educação Básica. No entanto, as novas políticas para a formação de professores, ao invés de garantir uma base comum de formação, conforme defendida pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), institui um currículo mínimo, baseado em competências, por meio da instituição de uma Base Nacional Comum (BNC-Formação), que se diferencia consubstancialmente dos princípios defendidos pela ANFOPE.

O presente artigo traz uma análise da implementação do Programa de Residência Pedagógica no Brasil, a partir de 2018. O contexto precedente da aprovação do programa está relacionado ao processo de atrelamento da formação inicial de professores à Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica, entretanto esse atrelamento vai na contramão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial ofertada a nível superior e para a Formação Continuada de Professores, em vigor pela Resolução nº 02, de primeiro de julho de 2015. Essa Diretriz, em seu Capítulo II – Formação do Magistério para Educação Básica: Base Comum Nacional, versa sobre a Educação como processo emancipatório e permanente e reconhece a especificidade do trabalho docente que deve ser conduzido pela práxis como expressão da unidade entre a teoria e prática, dentre outros elementos que serão abordados ao longo desta pesquisa.

Outra estratégia de atrelamento da formação inicial de professores da Educação Básica à Base Nacional Comum Curricular - BNCC foi a instituição do Programa Residência Pedagógica – PRP, em 2018, que visa a adequação curricular dos cursos de licenciatura, o qual será abordado ao longo deste estudo. Esse direcionamento também está refletido nas Diretrizes Curriculares Nacionais

para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, aprovadas pela Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que, ao normatizá-la, instituiu também a Base Nacional Comum para a formação de professores. Sendo assim, o MEC propõe a Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica – BNC – Formação (BRASIL, 2019) que, dentre as proposições, apresenta a adequação dos currículos dos cursos de formação inicial docente para atender a BNCC, alinhada a outras medidas.

Para Militão (2015), nos anos de 1990, as práticas de reformas do Estado se intensificam no Brasil e se difundem, porém, com o seguinte argumento: o Estado brasileiro não teria condições de abranger as questões sociais, financiá-las e gerenciá-las. Dessa forma, o Estado passa a divulgar as vantagens de um Estado mínimo quanto a sua governabilidade e de impacto econômico social.

Os impactos da reforma evidenciam um processo de “[...] despolitização, em que questões políticas e sociais passam a ser tratadas como técnicas [...]” (MILITÃO, 2015, p. 112), tanto para o planejamento quanto para a execução de soluções, em termos de políticas públicas, ou seja, buscam-se respostas técnicas para problemas políticos e sociais. Há diferença da Base Nacional Comum proposta pelo MEC e a Base Comum Nacional proposta pela ANFOPE. A BNC – Formação, de 2020, enfatiza aspectos da prática docente e é destituída de um projeto democrático de formação, pelo seu caráter estritamente prático, podendo ser considerada uma “solução” técnica aos problemas políticos, educacionais e econômicos. Cabe ressaltar que as entidades representativas cumprem considerável papel de importância nos processos de análise das reformas educacionais ao denunciar, propor e lutar para reversão de medidas que infringem a educação pública, gratuita, democrática e de qualidade socialmente referenciada.

METODOLOGIA

Para entendermos as configurações e ajustamentos dentro do Programa Residência Pedagógica (PRP), optou-se por realizar uma pesquisa do tipo qualitativa, com levantamento bibliográfico e documental, amparando-se em teóricos, autores e marcos legais que tratam dessa temática e nessa perspectiva, o segundo tópico traz o Histórico de Formação de Professores, pois é necessário observarmos como foi estruturada a Formação de Professores no Brasil até a criação e implementação do programa. Mediante isso, no tópico seguinte

discute-se o PRP mediante a Resolução CNE/CP nº 02/2015 e a análise das entidades, assim como os desdobramentos do Programa Residência Pedagógica no âmbito da UFMA.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

De acordo com André (2010, p.174) “a formação de professores vem constituindo-se como um campo autônomo de estudo”, pelo aumento de produção científica sobre o tema que torna notório o interesse de estudiosos sobre essa temática. Neste momento houve a necessidade de distinguir a Escola Normal Superior que se destinava a formação de professores para o ensino secundário, enquanto a Escola Normal estava voltada para a formação de professores do ensino primário. Nesse sentido, os primeiros passos em relação a instituição da Escola Normal, surge, segundo pesquisas históricas, na Europa, como apontado abaixo:

Napoleão, ao conquistar o norte da Itália, instituiu, em 1802, a Escola Normal de Pisa nos moldes da Escola Normal Superior de Paris. Essa escola, da mesma forma que seu modelo Francês, se destinava à formação de professores para o ensino secundário, mas na prática se transformou em uma instituição de altos estudos, deixando de lado qualquer preocupação com o preparo didático-pedagógico. Além da França e Itália, os demais países como Alemanha, Inglaterra e Estados Unidos também foram instalando, ao longo do século XIX, escolas normais (SAVIANI, 2005, p. 12).

Seguindo a tendência de outros países, especialmente a França, as províncias do Brasil começaram a instituir escolas normais para a preparação de professores, principalmente, após a independência quando se vislumbra a organização da instrução popular. Desta maneira, através da Lei nº 10 de 1835 foi criada na Província do Rio de Janeiro em Niterói a primeira escola normal brasileira, que naquele momento, era sua capital. Porém, a escola seria regida por um diretor, que também exerceria a função de professor ensinando os alunos a ler e escrever através do método lancasteriano, além disso, o currículo se resumia ao conteúdo da própria escola elementar sem se preocupar com a formação didático-pedagógica.

Nesta perspectiva, Tanuri (2000, p.64) afirma que “em todas as províncias as escolas normais tiveram uma trajetória incerta e atribulada submetidas a um processo contínuo de criação e extinção”. Neste cenário é possível afirmar que

elas não foram nada além de ensaios rudimentares e mal sucedidos que somente atingiram certa estabilidade após 1870, durante o período imperial, vindo consolidar-se no período republicano. Com a ascensão da burguesia, implementação definitiva do capitalismo e com o processo de urbanização houve a necessidade de instruir as camadas populares e, sob a influência do ideário iluminista, a educação brasileira passou a ganhar importância nos anos seguintes, principalmente, pela compreensão de que esta colaboraria para o desenvolvimento do país.

A reforma educacional iniciada em São Paulo que preconizava a instrução primária, criação de grupos escolares e implantação das escolas normais, influenciou os outros estados da república que, por sua vez, também as implantaram. Dentre as mudanças mais significativas estão a instrução primária dividida entre elementar e complementar com duração de oito anos. Assim, pois, o ensino complementar era uma preparação para o ingresso na escola normal que após a reforma passou a ser dividida em dois ciclos.

É fundamental destacar a criação, em 1924, da Associação Brasileira de Educação que ajudou a disseminar os ideais da escola nova e, foi justamente estes ideais que passaram a influenciar fortemente as transformações na educação depois de 1930. Segundo Saviani (2011, p. 32) “o Movimento dos pioneiros da Educação Nova em 1932” pode ser considerado como marco histórico que introduz as ideias escolanovistas na educação brasileira. Conforme Saviani (2009) o movimento escolanovista configura-se como oposição à escola tradicional sendo entendido como um pensamento revolucionário para o campo educacional ocorrido no início do século XX. Além disso, tal movimento é influenciado pelas ideias de John Dewey, mas teve como líderes Anísio Teixeira e Lourenço Filho; estes defendiam a reformulação da formação docente de maneira que estivesse alinhada às mudanças das concepções de escola, ensino e aprendizagem.

A revolução de 1930 provocou mudanças na ordem político-social, sobretudo, na organização estrutural da educação no país. Tal fato se evidencia, pois, com a instituição de cursos superiores para a formação de professores as escolas normais deixaram de ser promovidas. Assim, além de outras ações, o movimento pela renovação da educação culminou com o decreto do Estatuto das Universidades Brasileiras, em 1931. Este decreto estabelece padrões de organização do ensino superior no Brasil e caracteriza uma preocupação com a formação de professores, sendo, pois, assim, direcionada das escolas normais para as uni-

versidades. Em 1932 foi criado por Anísio Teixeira o Instituto de Educação do Distrito Federal; no ano seguinte 1933 foi criado o Instituto de Educação de São Paulo cuja implantação foi realizada por Fernando de Azevedo, tanto o primeiro educador quanto o último, são ligados aos ideais da Escola Nova. Na visão de Saviani (2009, p.146),

Os institutos de educação foram pensados e organizados de maneira a incorporar as exigências da pedagogia, que buscava se firmar como um conhecimento de caráter científico. Caminhava-se, pois, decisivamente rumo à consolidação do modelo pedagógico-didático de formação docente que permitiam corrigir as insuficiências e distorções das velhas Escolas Normais.

A partir do decreto-lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939 foram organizados cursos de formação de professores para as escolas secundárias que se expandiram por todo o país. Este decreto tornou oficial a organização da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. A Faculdade Nacional de Filosofia criada em 1939 foi estabelecida como padrão para as universidades do país, dividida em quatro seções, sendo elas: Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia, esta última com uma seção especial de Didática que habilitava os licenciados para docência no ensino secundário (ROMANELLI, 2007). Em outros termos, com a preocupação em regulamentar o preparo de professores para a escola secundária que, no Brasil, as licenciaturas foram criadas nas antigas faculdades de filosofia, nos anos 30. E, do ponto de vista do currículo, seguiam o esquema “3+1” em que as disciplinas pedagógicas tinham duração de um ano e as disciplinas de conteúdo tinham duração de três anos, essa organização era adotada para os cursos de licenciaturas e de Pedagogia.

Os primeiros formavam os professores para ministrar as várias disciplinas que compunham os currículos das escolas secundárias; os segundos formavam os professores para exercer a docência nas Escolas Normais. Em ambos os casos vigorava o mesmo esquema: três anos para o estudo das disciplinas específicas, vale dizer, os conteúdos cognitivos ou “os cursos de matérias”, na expressão de Anísio Teixeira, e um ano para a formação didática (SAVIANI, 2009, p. 146).

Neste contexto, mesmo após a criação dos Institutos Superiores grande parte dos professores eram oriundos das escolas normais que sofreram altera-

ções na estrutura de seus cursos através da promulgação das Leis Orgânicas, também conhecidas como “Reformas Capanema”. Mas, de acordo com Saviani (2005) em virtude do processo de modernização e das várias mudanças tanto econômicas, social e política que ocorreram no Brasil a Lei de Diretrizes e Bases só foi promulgada em 1961 (Lei nº 4024/61) e manteve a estrutura de organização derivada das reformas Capanema. A LDBEN de 1961 viabilizou uma política educacional, no entanto, o foco era voltado para a formação técnica, visto que, a profissionalização era pautada tanto para a educação fundamental quanto superior. Podemos apontar como ponto positivo da lei da educação a descentralização administrativa, pois, a mesma atribuiu competências aos entes federativos. Além da LDBEN de 1961, outra lei foi promulgada em 28 de novembro de 1968 para definir normas de organização e funcionamento do Ensino Superior.

Apesar de promissora a Reforma Universitária, na prática, não conseguiu atender às aspirações da formação de professores, visto que, sob o aspecto da organização do currículo apresentou fragmentação entre as disciplinas de conteúdo específico e as disciplinas didático- pedagógicas. Nesse sentido, em 11 de agosto de 1971 a Lei 5.692 estabeleceu Diretrizes e Bases para o ensino de primeiro e segundo grau a ser realizada em cursos de Licenciatura curta com três anos de duração e plena com duração de quatro anos, de acordo com Saviani (2009, p. 147) “nessa nova estrutura, desapareceram as Escolas Normais em seu lugar foi instituída a habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau”. Sendo assim, é possível compreender que nesse período a formação de professores sofreu uma descaracterização se comparado ao que era realizado nos cursos normais, agora, a formação de professores da escola primária estava a cargo das chamadas Habilitações Específicas para o Magistério de segundo grau.

Ainda segundo Saviani (2009), havia dissociação entre teoria e prática o que configura uma marca da escola capitalista com o intuito de separar o pensar do executar. Nessa direção, os organismos internacionais tais como o Banco Mundial (BM), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico indicaram a necessidade de reforma do sistema educacional com o objetivo de educar e preparar melhor as novas gerações para os desafios do mundo do trabalho que se apresenta de forma plural, com

rápidas mutações e altamente competitivo, sendo assim, a educação necessitava de ajustes para se alinhar a este mercado. Esse discurso capitalista aponta que a educação precisava ser produtiva e para isto seria fundamental gerenciar melhor a escola, os conteúdos e, evidentemente, a formação docente. No final da década de 1970 e início da década de 1980 a atuação do Comitê pela Reformulação dos Cursos de Formação de professores, assim como da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) foram fundamentais para redirecionar as discussões sobre formação docente, desvencilhando da visão tecnicista que entendia esta formação apenas como preparo de mão de obra para o setor educacional.

Segundo Pimenta (2000) nesse período, o curso de Pedagogia quase foi extinto e, conseqüentemente, a profissão de pedagogo. Os esforços foram empreendidos no sentido de instituir oficialmente o curso às políticas de formação de profissionais da educação, para isto, foram discutidos e elaborados documentos que abordavam sobre a formação dos especialistas em educação. Dessa forma, ficou estabelecido que os pedagogos seriam formados por meio de habilitações posteriores aos cursos de licenciaturas.

É preciso destacar que nesse período a formação de professores tinha um viés tradicional desvinculada do aspecto político, social e cultural. Sobre isto, Candau (2000, p. 50) esclarece que “o profissional da educação é visto exclusivamente como um ‘especialista de conteúdo’, um ‘facilitador da aprendizagem’, um ‘organizador das condições de ensino- aprendizagem’ ou um ‘técnico em educação’”. É justamente no final dos anos 1970 que a educação passa a ter influência de teóricos marxistas que questionam o papel da escola que até então agia como reprodutora da classe hegemônica ou dominante. Neste sentido, a crítica que se faz é que a formação docente estivesse pautada em uma reflexão crítica e que a escola 90 estivesse a serviço da transformação social no intuito de combater a ideologia dominante.

Os anos de 1980 foi o período em que houve um distanciamento da visão tecnicista, pois, os educadores, agora influenciados pela perspectiva crítica de educação reivindicavam que a educação estivesse centrada nas questões sócio-políticas e que fosse abandonado o caráter mecanicista das teorias crítico-reprodutivistas. Neste sentido, destacam-se autores que defendem que a formação de professores deve possibilitar uma prática reflexiva para o desenvolvimento do trabalho docente entre eles estão Schon (1997), Nóvoa (1995),

Zeichner(1993), dentre outros que defendem a racionalidade prática e a formação voltada para uma prática reflexiva, ou seja um professor reflexivo.

A defesa de Schon (1997) é pela formação de uma profissional reflexivo tanto que ele idealizou o conceito de professor prático- reflexivo; este autor desvaloriza o conhecimento científico em detrimento de uma prática profissional que é vista como o momento de construção do conhecimento em que o professor por meio da reflexão, análise e problematização desenvolve sua prática e, assim, sua atuação necessariamente, implica o conhecimento prático pautado no saber fazer, portanto, na ação docente. Schon entende que a formação docente não deve ocorrer dissociada da experiência prática, mas, deve propiciar aos professores um diálogo constante entre teoria e prática. Entendemos, no entanto, que para o docente desenvolver sua prática é necessária uma base epistemológica e teórica de maneira que possibilite ao professor uma autonomia enquanto intelectual da educação.

Sendo assim, o conhecimento teórico relacionado com a prática dará base tanto para análise quanto para a modificação do fazer docente. Nesse sentido, compreendemos que uma formação focada no fazer limita a ação docente e não é suficiente para o preparo do profissional da educação. Por outro lado, Zeichner (1993) defende uma formação reflexiva, mas esta é diferente da noção de prática reflexiva da racionalidade prática de Schon. Na visão de Zeichner o ensino reflexivo é equiparado à prática social; esta por sua vez viabiliza um processo dinâmico, integrador e investigativo de maneira que o professor se investe de uma postura crítica frente a sua prática. Assim, o docente reconstrói conhecimentos sobre a prática e dialoga com outros professores, isso o auxilia a refletir constantemente sobre o que faz dentro e fora da sala de aula.

Os anos 1980 trouxeram marcos importantes para o campo da educação, isto porque, as discussões sobre a formação de professores se intensificaram, sobretudo, no que concerne a pedagogia como curso de formação de especialistas em educação. Nesta década ocorre vários movimentos de educadores questionando os rumos da educação, bem como, reivindicando o restabelecimento do estado democrático de direito no país, isto se deu, logo após um longo período de ditadura civil militar, com isto, os educadores lutavam pela democratização da sociedade e nesse sentido se organizavam em associações científicas e sindicais para derrubar os modelos dominantes. Após inúmeras emendas populares, as reivindicações surtiram efeito e alguns pontos foram contemplados na Constituição Brasileira de 1988 que institui princípios demo-

cráticos e incorpora aspectos de valorização dos profissionais do magistério. Assim, a ANFOPE desempenhou e ainda desempenha um importante papel nas discussões e definição de políticas de formação docente que devem estar voltadas para a valorização do profissional da educação e, portanto, essa formação deve compreender ações estratégicas que objetivem atender a necessidade do domínio teórico-prático de conhecimentos fundamentais para a atuação profissional.

Assim, a concepção de formação que estava sendo discutida era voltada para a relação teoria e prática com acentuada preocupação com função social da escola e da educação, vale dizer, que se discutia, também, a relação entre competência técnica e compromisso político. Já na década de 1990 considerada a “década da educação” tornou-se veemente a preocupação com a melhoria da qualidade da educação e, para isto, se discutiu o reconhecimento da profissionalização do magistério, pois, para que se colocasse em prática os objetivos pretendidos para a educação os professores eram vistos como importantes para viabilizar as mudanças almejadas. Sobre este aspecto trataremos na subseção seguinte.

A pedagogia das competências ganha destaque nas políticas educacionais dos anos de 1990, visto que, as reformas educacionais que ocorreram no Brasil buscaram reordenar o sistema educativo para atender as demandas geradas pela reestruturação produtiva do capital. E, nesse sentido, as discussões giraram em torno do discurso de que a educação e formação de professores eram pontos estratégicos para que as mudanças desejadas ocorressem. É, pois, nesse sentido que a educação se torna uma preocupação especial porque nesse momento o ideal era mobilizar os países a garantir escolarização em todos os níveis de forma que todos tivessem acesso. Para isto, a formação de professores era considerada imprescindível; o objetivo era formar professores com habilidades e competências para implementar as reformas do processo produtivo oriundas das demandas de desenvolvimento do capital no presente século. Desse modo, a reforma do setor educacional apresenta novas perspectivas de acesso ao ensino superior e têm como objetivo atingir o interior dos sistemas educacionais, isto é, a escola, a educação básica.

É importante destacar as conferências mundiais de educação que foram realizadas em várias partes do mundo, dentre elas as de Jomtien em 1990 e a de Dacar em 2000. Dessas conferências resultaram documentos elaborados por organismos internacionais como Banco Mundial (BM), a UNESCO, a

Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) que apontaram como prioridade a educação básica. Os organismos internacionais definiram ainda, como estratégia para o desenvolvimento da educação deste nível o ensino pautado em habilidades e competências, sendo assim, os educandos deveriam adquirir as competências gerais relativas à linguagem, ciências, matemática, comunicação, além de desenvolverem as habilidades para o mundo do trabalho.

Os acordos firmados nessas conferências causam impactos em vários países. No Brasil, por exemplo, ocorreu a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos que contemplou o período de 1993 a 2003 e como o próprio nome já sugere o objetivo era alcançar a meta de ofertar educação para todos; isto implicou na necessidade de formação docente para educar os estudantes da educação básica.

O Plano Decenal de Educação para Todos é o marco do início da reforma na educação da década de 1990, pois as orientações presentes no plano juntamente com a promulgação da LDBEN nº 9.394/96 ocasionaram várias políticas para atender às exigências dos organismos internacionais para a educação. É importante que se diga que a LDBEN estabeleceu princípios, parâmetros e diretrizes que a educação no Brasil deveria seguir, pois, esta lei determina que todas as normas educacionais sejam desenvolvidas e implementadas seguindo com rigor os princípios estabelecidos por ela. Ao que se refere a formação de professores, as “orientações” dos organismos internacionais estão contempladas na LDBEN, pois, desencadearam políticas públicas de educação e de formação docente muitas vezes aligeiradas e de baixo custo típicas das medidas de racionalização do estado mínimo.

De acordo com Brzezinski (2002) a LDBEN fortalece a desvalorização da formação de professores, visto que, a própria lei admite a formação mínima para professores da educação infantil e anos iniciais ainda na modalidade normal. Portanto, entendemos que a lei da educação apresenta um retrocesso neste aspecto ao se referir à formação de professores sendo como mínimo o nível médio. A ANFOPE contrapondo-se a essa visão defende que o curso de Pedagogia é o local privilegiado para a formação dos profissionais da educação básica. Assim, o processo de formação deve fornecer subsídios para que os profissionais possam exercer atividades que estejam para além da docência

e do espaço escolar. Outra crítica que a ANFOPE faz diz respeito aos Cursos Normais Superiores que caíram no descrédito apesar de estarem regulamentados pela atual LDBEN. Além da ANFOPE, o Fórum Nacional dos Diretores das Faculdades de Educação das Universidades Públicas (FORUMDIR) também teve importante protagonismo na defesa da formação e aperfeiçoamento dos profissionais da educação em nível superior.

Em cumprimento a lei, nesse período, houve ampliação de ofertas de vagas no ensino superior visando atender as políticas educacionais que estavam voltadas para alcançar o objetivo de oferecer educação para todos. Nesse sentido, foram promovidas políticas de formação docente, contudo, na visão de Saviani (2009, p. 148) “os institutos superiores de educação emergem como instituições de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração”. Em conformidade com esse pensamento, Severino (2001) afirma que “a atuação docente só terá qualidade se na sua formação for assegurada um complexo articulado de elementos: competência epistêmica, técnica e científica; criatividade estética; sensibilidade ética; criticidade política”. Portanto, a universidade ainda é considerada o local propício para desenvolver a formação científica e técnica dos profissionais da educação.

Nas últimas décadas, especialmente a década de 1990 e os anos 2000, as discussões referentes à formação de professores têm se ampliado por parte dos estudiosos que investigam esse fenômeno educativo, levando em consideração a necessidade de se repensar a formação para o magistério, baseada nas realidades específicas de seu trabalho cotidiano, o que sugere uma tentativa de compreender os caminhos para a melhoria da qualidade da educação brasileira.

Isso se evidencia quando se observa que há um aumento da produção científica sobre o tema, na visibilidade adquirida pela temática na mídia, pelo recente [e crescente] surgimento de eventos e publicações especificamente dedicadas às questões de formação docente” (ANDRÉ, 2010, p. 174). Diante disso, a formação de professores passou a ser configurada como um campo fértil para pesquisas educacionais, em virtude da possibilidade de se levantar questões que possam suscitar alternativas para promoção de avanços, especialmente, no âmbito da educação básica pública.

Visualiza-se a importância de realizar estudos das Políticas Educacionais de Formação Docente do Brasil, estudos que visem aprofundar a discussão sobre a Nova Política de Formação de Professores no Brasil, e os enquadramentos dessa

Política no Programa de Residência Pedagógica-PRP é interessante recorrer à Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP) nº 2/2015, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais(DCN) para formação do professor e aos discursos da ANFOPE E ANPED, na perspectiva de melhor compreender e apreender o objeto aqui analisado.

O Programa Residência Pedagógica (RP) integra a Política Nacional de Formação de Professores como uma das atividades de formação inicial realizada por discentes, que estão regularmente matriculados em cursos de licenciatura. É desenvolvida numa escola pública de educação básica, denominada escola-campo, visando o aperfeiçoamento da formação docente e das práticas de ensino nos cursos de licenciatura, mediante a imersão do licenciando nas escolas de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso. O PRP possui a seguinte composição:

Residente: discente com matrícula ativa em curso de licenciatura que tenha cursado o mínimo de 50% do curso ou que estejam cursando a partir do 5º período;

Preceptor: professor da escola de educação básica responsável por planejar, acompanhar e orientar os residentes nas atividades desenvolvidas na escola- campo;

Docente Orientador: docente da Instituição de Ensino Superior (IES) responsável por planejar e orientar as atividades dos residentes de seu núcleo de residência pedagógica estabelecendo a relação entre teoria e prática; Coordenador Institucional: docente da IES responsável pela organização, acompanhamento e execução do projeto institucional de Residência Pedagógica;

Projeto Institucional: projeto apresentado por uma IES, composto por subprojetos e seus respectivos núcleos, para desenvolvimento de atividades de residência nas escolas-campo;

Escola-campo: escola pública de educação básica habilitada pela Secretaria de Educação ou órgão equivalente e selecionada pela IES para participar do projeto institucional de residência pedagógica. Núcleo de residência pedagógica: grupo formado por 1 docente orientador, 3 preceptores, 24 residentes bolsistas e até 6 residentes voluntários;

Subprojeto: núcleo ou conjunto de núcleos organizados por áreas de residência pedagógica, classificadas como prioritárias e gerais. (CAPES, 2020)

O Programa Residência Pedagógica (PRP) foi instituído, em 2018, pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) que,

por meio de sua Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB), lançou o EDITAL CAPES no 06/2018, visando a seleção de instituições de Ensino Superior (IES) para a “implementação de projetos inovadores que estimulem articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica”. Neste Edital (2018), o PRP objetivou:

- I. Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias;
- II. Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica;
- III. Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores.
- IV. Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Considerando o objetivo II preconizado pelo PRP, podemos argumentar que as direções e racionalidades apontadas sugerem uma reformulação das propostas de estágio já existentes nos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura em todo o país, entretanto inferimos que as orientações sugeridas no Edital CAPES nº 06/2018 não garantem uma possível reformulação do estágio. Outros elementos constitutivos da formação docente precisam ser levados em conta, não silenciados nem inibidos na proposta apresentada. Segundo o posicionamento da ANPEd (2018), o que se propõe é um formato conservador e tradicional, limitando as atividades de estágio à hora da prática. Percebe-se ainda uma interferência na autonomia da Universidade, assegurada pela Constituição Federal/1988, mantida pela LDB/1996 e reforçada pelas Diretrizes/2015, ao disporem no Art. 9º § 1º que “a instituição formadora definirá no seu projeto institucional as formas de desenvolvimento da formação inicial dos profissionais do magistério da educação básica (...)”.

Quanto ao objetivo III, o modelo proposto no Edital CAPES nº 06/2018 provocou algumas inquietações por parte das entidades, como pode-se observar a seguir:

O discurso do MEC/CAPES que celebra a sinergia entre escola e universidade encobre o fato de que o Programa de Residência Pedagógica é uma tentativa de desconstrução de projetos de formação inicial comprometidos com a docência como atividade intelectual e criadora. Isso tem efeitos profundamente de profissionalizantes nos cursos de Licenciatura. (ANPED., 2017)

Frente a esses instrumentos de controle, que pretendem enquadrar a política de formação de professores no país, as entidades educacionais têm se manifestado, em atitude de repúdio e resistência, pois, consideram a BNCC um documento de estreitamento curricular, construída sem discussão com as partes diretamente interessadas, vinculada às avaliações em larga escala. Para além, traz uma visão reducionista da formação ao propor uma desvinculação definitiva de teoria e prática, passando a formação docente a um praticismo descompromissada de uma concepção sócio-histórica e emancipadora.

Além disso, o PRP prevê o parcelamento de horas de ambientação, imersão e regência, de forma pontual, nas escolas-campo. A proposta legitima o caráter horista em que os estudantes, denominados de residentes, precisam cumprir 440 horas de atividades sob a supervisão do professor da educação básica (preceptor):

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. (Brasil, 2018)

O trecho sugere uma lógica unificada em âmbito nacional em que os licenciandos devem desenvolver atividades previamente definidas pelo próprio programa. Segundo Silva e Cruz (2018), o problema não se restringe à distribuição da carga horária para o desenvolvimento das atividades, mas há um interesse explícito do PRP em induzir a forma e o conteúdo das atividades e reflexões sobre o trabalho docente que atravessam ações de estágio. Segundo as autoras, outra questão que deve ser problematizada é a ênfase nas atividades práticas, entendidas como imersão na sala de aula, centrando o ato pedagógico

no fazer metodológico- curricular. Essa lógica consolida uma relação hierárquica e excludente entre teoria e prática e universidade e escola, como já sinalizado pelas ANPED:

Nesses termos, entende-se que o Edital nº 06/2018 descon- sidera o amplo debate do campo da formação de professores, a Resolução CNE/CP nº 2/2015, a importância e riqueza das diversas experiências em andamento no Brasil em diferentes universidades e cursos, retomando a velha fórmula observação, participação e regência, desta feita consorciada a oferta de bolsas para estudantes e professores no contexto dos estágios obrigató- rios, autodenominada de residência pedagógica. (ANPEd, 2017)

E pela ANFOPE:

A perspectiva defendida é de que as propostas a serem submetidas precisam enfatizar e fortalecer o projeto institucional de formação via implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (Resolução CNE 02/2015), assim como a concepção de trabalho docente, formação e teoria e prática que as informa, rejeitando, portanto, o pragmatismo e o aligeira- mento da formação. (ANFOPE, 2018)

As entidades colocam em cena uma história de luta travada durante anos em que pleiteavam transformações relacionadas à forma de interação entre universidade e escola e ao incentivo à valorização profissional, por meio de programas delineados em parceria com as instituições de ensino superior. No discurso proferido pelas entidades, as formas de resistência estão vinculadas à rejeição e restrição à continuidade da tríade observação, participação e regên- cia, que, por vezes, desconsideram as concepções de estágio enquanto campo de pesquisa e colaboração.

Nesse contexto de formação docente, a Universidade Federal do Maranhão (UFMA), já realizou duas edições da RP (2018 e 2020), sendo que atualmente encontra-se na 3ª edição (2022-2024). No âmbito da UFMA, o pro- grama foi instituído no ano de 2018 após a submissão e aprovação da proposta institucional inscrita no edital da CAPES 06-2018. Com 33 subprojetos aprova- dos e implementados, o programa alcançou 33 cursos de licenciatura em 08 Campis desta IES e um considerável número de escolas-campos da educação básica. Na segunda edição, iniciada em novembro de 2020-2022, a UFMA obteve a aprovação de 314 bolsas para discentes-residentes, além de bolsas para

professores(as)-preceptores(as) e Docentes- Orientadores(as). Atualmente, a terceira edição do Programa Residência Pedagógica está sob vigência na UFMA (2022-2024).

De acordo com Machado (2022), a segunda edição incentivou a institucionalização e a valorização da formação de professores com a criação de espaços para o exercício da docência na educação básica em contexto de crise política e adoecimento. Tudo isso desafiou ainda mais as lutas pela valorização do magistério que requer propostas de melhoria das condições objetivas de trabalho, de planos de carreira, do piso salarial, dos espaços educativos, da formação docente e das práticas educativas na educação básica e educação superior. Na Residência Pedagógica foi possível observar duas principais iniciativas de valorização da formação docente: a socialização de experiências educacionais exitosas de regência online e incentivos à qualificação pela concessão de bolsas aos docentes, licenciandos residentes e professores (preceptores). Este último reuniu, nacionalmente, o grupo da RP/PIBID, articulados pelo FORPIBID-RP, em manifestações de reivindicação, por ocasião da suspensão do pagamento das bolsas decorrentes do corte orçamentário nos meses de setembro, outubro e novembro de 2021.

O programa possui o acompanhamento e a avaliação contínua do Comitê de Articulação Docente da UFMA, instituído nesta IES no ano de 2018, por solicitação dos editais da CAPES. Neste Comitê, existe a representação do Coordenador Institucional do programa, servidores da UFMA, representantes dos programas e das redes municipais e da rede estadual de ensino do Maranhão.

É importante destacar as lutas e resistências por projetos contra-hegemônicos de formação docente na UFMA, relatados no ebook organizado pela professora Raimunda Machado e pelo professor Ângelo Rodrigo intitulado de “A Residência Pedagógica na formação docente: os saberes da práxis remota no período de 2020 a 2022” que traz relatos dos orientadores, preceptores e residentes envolvidos nas escolas-campo de diferentes municípios maranhenses que compartilham os saberes e produção de conhecimento no exercício da práxis pedagógica vivenciado durante o programa na edição de 2020-2022. Além disso, é relatado que o espaço de formação remota, se desafiou na luta pela valorização da docência, privilegiando o exercício da práxis. Funcionou como laboratório de vivência e análise do funcionamento das diferentes concepções pedagógicas experimentadas em novos contextos de atividades e- learning forçadas pela pandemia. Este laboratório, que foi chamado pela autora, de

campo- vivência de práxis remota, cujo espaço/ tempo os licenciandos residentes foram desafiados a agir com suas perspectivas de análises sobre as condições materiais de ensino online (prática) e de análise deste ensino online (teoria), afirmando ou negando os processos de aprendizagens.

Entretanto, uma nova edição foi implementada (2022-2024) e são necessárias novas pesquisas para compreender as ações do Programa Residência Pedagógica frente a formação dos licenciandos da UFMA e do Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso de formação de professores no Brasil passou e passa por diversos obstáculos, que uma vez ultrapassados transformam a realidade educacional. Foram construídas e desenvolvidas diversas ações que atingissem o processo de formação de professores no Brasil, dentre estas o Programa Residência Pedagógica, objeto discutido aqui.

Dessa forma, houveram contradições fundamentais para que o Programa Residência Pedagógica estabeleça a unidade teórico-prática nos cursos de licenciaturas, de acordo com os aspectos apresentados. Justamente por ser um Programa em construção, marcado por contradições é que se defende que há possibilidades para a realização da práxis, a depender dos encaminhamentos a serem realizados pelos sujeitos envolvidos no PRP. Contudo, compreende-se que o PRP é um programa em construção e que poderá avançar no sentido da unidade teórico-prática, a partir da sistematização de uma formação para todos sujeitos envolvidos que vise uma articulação coletiva entre as escolas-campo e a IES, dos estudos coletivos e das discussões na perspectiva da emancipação humana.

Afirma-se a importância da ação docente esclarecida, crítica e fundamentada, pois ela viabiliza, dentre outros elementos institucionais e políticos, uma sólida formação inicial, que amplia, para além da prática, uma formação de professores estratégica à emancipação humana, considerando a perspectiva sócio-histórica.

Conclui-se que há necessidade de realizar mais pesquisas sobre o PRP, sobretudo, considerando os projetos propostos a partir dos editais de 2020 e 2022 da CAPES para compreender os impactos que as mudanças em seus objetivos trouxeram para o programa, para a formação docente para que diante da produção e discussão desses dados seja possível repensar o PRP e propor

uma resistência política, social e cultural comprometida com o ser e o fazer da docência. É de grande relevância que os residentes, preceptores, coordenadores e demais envolvidos neste programa desenvolvam pesquisas voltadas a esta área, propondo visibilidade a essa temática, além de servir como referência para pesquisas futuras.

Salienta-se a necessidade da retomada da Resolução CNE/CP nº 02/2015 para a formação inicial e continuada de professores da educação básica, sendo esse um caminho importante para garantir a valorização dos profissionais da educação e que deve ser discutido no processo de construção do Novo Plano Nacional de Educação (PNE) para o próximo decênio em bases sólidas, democráticas, com participação social e em sintonia com o campo da educação brasileira.

Diante disso, ressalta-se que há possibilidades de novos processos educativos para a formação docente, com base nas lutas e propostas das entidades docentes e dos profissionais da educação que tenham como finalidade a construção de uma sociedade justa, igualitária e verdadeiramente humana.

REFERÊNCIAS

ANDRÊ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v.33, n.3, p.174-181, set/dez. 2010.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED). **A política de formação de professores no Brasil de 2018: uma análise dos Editais CAPES de Residência Pedagógica e PIBID e a reafirmação da Resolução CNE/CP 02/2015**. Brasil: ANPED, 2018.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED). **Manifestação das entidades educacionais sobre a política de formação de professores anunciada pelo MEC**. Brasil: ANPED, 2017.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (ANFOPE). **Resistência propositiva e contra hegemônica: posição da ANFOPE sobre a adesão aos Editais 06/2018 – PIBID**. Brasil: ANFOPE, 2018.

BRASIL. **Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC- Formação).

BRASIL. **Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018.** Institui o Programa de Residência Pedagógica. Diário Oficial da União, Brasília, 2018

BRZEZINSKI, Iria. **Profissão professor: identidade e profissionalização docente.** Brasília: Plano Editora, 2002, p. 07-19.

CANAU, Vera Maria. **Rumo a uma nova didática.** Petrópolis: Vozes, 2000.

MACHADO, Raimunda; BIANCHINI, Ângelo. **A residência pedagógica na formação docente: os saberes da práxis remota no período de 2020 a 2022 /** organizado por Raimunda Nonata da Silva Machado e Angelo Rodrigo Bianchini. – São Luís : EDUFMA, 2022

MILITÃO, A. N. **A complexidade da Administração/Gestão Escolar, Limites e Possibilidades. 2015.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2015.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. IN: NÓVOA (coord.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PIMENTA, Selma Garrido. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez, 2000.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil.** 31. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v 4, n 40, 2009.

SAVIANI, Demerval. **História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos.** Educação, Santa Maria, v.30, n. 02, p. 11- 26, 2005.

SAVIANI, Dermeval. Educação e colonização: as ideias pedagógicas no Brasil. In: STEPHANOU, Maria e BASTOS, Maria H. (orgs.) **Histórias e memórias da educação no Brasil**, vol. I: séculos XVI-XVIII. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SCHON, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. IN: NÓVOA, Antônio. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Educação, sujeito e história**. São Paulo: Olho d'água, 2001.

SILVA, K. A. C. P. Políticas de formação de professores: construindo resistência. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 12, n. 23, p. 307-320, jul./out. 2018

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p.61-88, mai/jun/jul/ago. 2000

ZEICHNER, Kenneth. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Trad. A. J. Carmona; Maria João Carvalho e Maria Nóvoa. Coleção Educa: Lisboa, 1993.