

AS TRANSLAÇÕES DE INTERESSE E O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: UMA ANÁLISE DOCUMENTAL APOIADA NA TEORIA ATOR-REDE

Grazielle Souza Neves

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências, Matemática e Tecnologia - PPGEcMaT, pela Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri - UFVJM, neves.souza@ufvjm.edu.br

Luciana Resende Allain

Professora orientadora: Doutora em Educação, docente na Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM – luciana.allain@ufvjm.edu.br

RESUMO

O presente texto refere-se a um recorte de uma dissertação, e que tem como objetivo investigar, a partir da Teoria Ator-Rede (TAR), os impactos do Programa Residência Pedagógica (PRP) na identidade profissional docente dos residentes do subprojeto Ciências Biológicas de uma universidade pública mineira. Por tratar-se de uma política recente e um tanto controversa, o presente recorte busca responder a seguinte questão de pesquisa: Que translações de interesse podem ser identificadas nos documentos do PRP e como elas impactam a construção da identidade profissional docente? Para nos auxiliar na discussão deste trabalho, apoiamos em trabalhos que apontam pontos positivos em relação ao programa, bem como trabalhos que apontam o contrário. Abordamos também o marco teórico da nossa pesquisa: a TAR, onde utilizamos o conceito de translação como ponto chave na nossa pesquisa. No que concerne à metodologia, a pesquisa é qualitativa, descritiva e exploratória, caracterizada como análise documental, suportada por revisão bibliográfica. Nossos resultados apontam que a implantação do PRP trouxe alguns impactos para as unidades curriculares, em especial, para o curso presente na universidade analisada, atingindo principalmente o estágio supervisionado. Do ponto de vista da TAR, o PRP figura, portanto, como um ponto de passagem obrigatório que facilita a implementação de políticas do MEC



nas IES, permitindo que estas tenham uma maior penetração e aceitação nas universidades.

Palavras-chave: Formação de professores, Residência Pedagógica, Políticas Públicas, Translação de interesse, Teoria Ator-Rede.

INTRODUÇÃO

Este artigo refere-se a um recorte de uma dissertação, intitulada: A percepção dos residentes do Programa Residência Pedagógica (PRP) sobre a construção da identidade docente: Um estudo de caso apoiado na Teoria Ator-Rede. A pesquisa em geral busca descrever os movimentos de translação promovidos pelo PRP do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas de uma universidade pública de Minas Gerais, no que tange à construção de uma rede identitária docente.

O referido programa encontra-se na pauta da atual Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, na qual ambos os editais, nº 06/2018 e nº 01/2020, lançados pela CAPES, objetivam “selecionar, no âmbito do programa, Instituições de Ensino Superior (IES) para 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” (CAPES, 2018, p.1), permitindo, assim como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e o estágio supervisionado, a inserção dos licenciandos no ambiente escolar, para que estes possam vivenciar as experiências da carreira docente. Ademais, o PRP focaliza, dentre os seus objetivos, “promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de licenciatura às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)” (CAPES, 2020, p. 1).

Cabe mencionar, que mesmo diante destas vivências formativas existentes, o debate sobre a formação inicial do professor é central. Após a apresentação da Nova Política Nacional de Formação de Professores, por exemplo, Guedes (2019) nos aponta algumas fragilidades que caracterizam o cenário educacional, que foram apontadas por algumas entidades no Manifesto/2017, quais sejam:

“falta de articulação entre a formação, valorização e desenvolvimento profissional; não valorização do status profissional que permita atrair jovens para a docência, o que concorre para a baixa demanda pelas licenciaturas e o número de vagas ociosas; desconsidera problemas históricos vividos pelos professores no país, precárias condições de trabalho; infraestrutura das escolas, muitas em situação de abandono; jornada de trabalho entre dois e três turnos e em mais de duas instituições; violência nas escolas; e luta pelo pagamento do Piso Salarial Profissional Nacional, que vários municípios ainda não cumpriram” (GUEDES, 2019, p. 96).

Para mais, as entidades educacionais (ANPEd, ANFOPE, ANPAE) complementam, conforme apontado por Costa e Gonçalves (2020, p. 308) que o PRP “se constitui a partir de uma formação docente pragmática, distanciada da proposta de residência da área da saúde e que busca substituir o estágio supervisionado”. Em um de seus trabalhos, Pimenta (2019) até menciona que, embora os espaços institucionais (escola e universidade) utilizados sejam os mesmos, os programas educacionais não se definem como estágio, e nem o substituem.

Por outro lado, alguns estudos (GOMES; SANTOS, 2021; LIRA; MEDRADO; COSTA, 2020; RIBEIRO, 2021) nos revelam que o Residência Pedagógica oferece benefícios não somente aos residentes, mas também aos preceptores (professores supervisores), à escola e à universidade, proporcionando uma aproximação entre as instituições de ensino e mostrando avanços no atual quadro de formação de professores (inicial e continuada) para a educação básica. Silva *et. al.* (2021), complementam que o PRP se caracteriza como importante, pois, auxilia o licenciando no processo de construção de sua identidade docente.

No entanto, compreender de que modo o licenciando constrói sua identidade profissional demanda compreender também como ele estabelece suas relações com a profissão, pois, o professor, “enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de seus saberes, de suas angústias e anseios” (PIMENTA, 1999, p.19). Mas, além de ouvirmos os sujeitos a respeito de suas experiências vivenciadas durante o processo de formação, os documentos onde consta o processo de implementação das políticas públicas educacionais também precisam ser analisados e “ouvidos”, pois, eles também tem muito a “dizer” sobre o processo de construção identitária dos licenciandos, futuros professores.

Sendo assim, por se tratar de uma política um tanto controversa, julga-se necessário investigar como o PRP encontra-se organizado nas IES, tendo em vista que os profissionais docentes recebem sua formação no âmbito destas instituições, articulada com as escolas de educação básica. Por isso, o presente recorte busca responder a seguinte questão de pesquisa: Que translações de interesse (LATOURETTE, 2000) podem ser identificadas nos documentos do PRP e como elas impactam a construção da identidade profissional docente?

Posto isto, o nosso objetivo neste recorte foi descrever as translações identificadas nos documentos do PRP do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da universidade estudada, que implantou o programa desde a

primeira chamada pública da CAPES, em 2018. Para tanto, baseamo-nos em alguns conceitos da Teoria Ator-Rede (LATOUR, 2000).

TEORIA ATOR-REDE E O CONCEITO DE TRANSLAÇÃO

Para entendermos o marco teórico que nos inspirou a realizar esta pesquisa, se faz necessário refletirmos sobre o significado das palavras: teoria, ator e rede. Em relação à palavra teoria, Latour (2000) coloca que esta não pode ser classificada como uma teoria do social, do sujeito ou da natureza. Segundo o autor, a teoria é um método, um caminho para seguir a construção e fabricação dos fatos, o que significa, que a TAR é uma teoria e ao mesmo tempo uma metodologia.

Quanto ao conceito de ator, este não tem o mesmo significado de “ator social”, utilizado nas perspectivas sociológicas clássicas, pois, na perspectiva latouriana, ator é tudo aquilo que age, que deixa traço, que produz efeito no mundo, podendo ser ele humano ou não. Ou seja, pessoas, instituições, coisas, animais, programas, leis, objetos, máquinas, eventos, entre outras, são considerados atores, ou actantes, como retrata Latour (2000). Já a palavra rede, na perspectiva latouriana, não se remete às redes informáticas, mas sim, a “fluxos, circulações e alianças, nas quais os atores envolvidos interferem e sofrem interferências constantes” (FREIRE, 2006, p.10). Nesse sentido, Allain (2015) coloca que à necessidade de acompanharmos cada movimento, cada rastro deixado por eles, para que assim, possamos identificar quais os atores produzirão efeitos na rede que se pretende construir. A maneira como tais atores agem ou se associam entre si, formando as redes, é denominada “translação”, conceito chave que utilizamos neste trabalho.

Segundo Latour (2010), “transladar interesses significa, ao mesmo tempo, oferecer novas interpretações desses interesses e canalizar as pessoas para direções diferentes” (LATOUR, 2010, p.194). Isso significa que para fazer parte de uma rede, os atores “devem ser reunidos de modo a trabalhar juntos, o que pode significar mudanças nas formas em que atuam” (SISMONDO, 2010, p. 82 *apud* NEVES; ALLAIN, 2017, p.2).

Latour identifica cinco movimentos de translação possíveis: O primeiro movimento os atores caminham na mesma direção e tem os mesmos interesses. É como se quisessem dizer: “eu quero o que você quer, por que não vamos juntos?” (ALLAIN, 2015). No segundo movimento de translação os atores podem convergir nas direções tomadas através de um processo de cooptação. É como se dissessem: “por que você não quer? Vem

comigo”. No terceiro movimento de translação, os atores tomam um atalho, ou são sequestrados por outros atores, como se esses dissessem: “você quer isto? Eu me ofereço pra te levar lá/te dar isto, mas te levo por outro caminho”. No quarto movimento há uma abertura a muitas outras negociações e ao recrutamento de aliados, gerando novos interesses que podem ser comuns, novas articulações de interesses mais locais com outros mais amplos. A quinta translação, que é a mais poderosa de todas, consiste em tornar o interesse de um dado ator um ponto de passagem obrigatório, isto é, um interesse em que os demais atores estão obrigados a convergir seus próprios interesses em um interesse central (ALLAIN, 2015). Portanto, conforme mencionado por Neves e Allain (2017, p.3), “o conceito de translação remete a deslocamentos de interesses, a novas alianças, a desvios de rotas e associações com novos atores, constituindo novas redes.”

METODOLOGIA

O estudo que se encontra em andamento possui duas etapas metodológicas, sendo uma delas composta por grupo focal com os licenciandos bolsistas do Programa de Residência Pedagógica subprojeto Biologia – aqui chamados de residentes - e outra, que apresentamos neste trabalho, composta pela análise de documentos referente à implementação do PRP na instituição pesquisada, quais sejam: Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas (2007; 2018); Projetos Institucionais do Residência Pedagógica (2018; 2020) da universidade em tela; Planos de Trabalho PRP Subprojetos Biologia; Resolução de Estágio Supervisionado Curricular da universidade pesquisada; normativas e regulamentações institucionais do PRP e sua relação com o ensino superior; Edital CAPES, nº 06/2018 e Edital CAPES nº 01/2020.

Posto isto, o presente estudo caracteriza-se como análise documental, com abordagem qualitativa, tendo em vista que está nos fornece dados predominantemente descritivos, permitindo dar ênfase aos detalhes, as situações, e/ou acontecimentos, levando em consideração todos os dados da realidade (LUDKE; ANDRÉ, 2013), e, a escolha pela análise documental caracteriza-se por se “constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos”, as quais permite a complementação das “informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.38),

Destarte, a pesquisa classifica-se como descritiva e exploratória, pois, a pesquisa descritiva permite a descrição de fatos e fenômenos

de determinada realidade, além de exigir do investigador uma série de informações sobre o que deseja pesquisar (TRIVIÑOS, 1987), e a pesquisa exploratória objetiva proporcionar familiaridade com o campo de estudo, validar instrumentos e aprimorar hipóteses (GIL, 2002). Além disso, a grande maioria dessas pesquisas envolve: levantamento bibliográfico, entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado e análise de exemplos que estimulem a compreensão (GIL, 2007).

Uma vez estando em posse dos documentos, foram feitas diversas leituras para posteriormente realizarmos a análise dos mesmos, cujas informações obtidas foram submetidas à Análise Textual Discursiva (ATD), de Moraes e Galiazzi (2007), e após a categorização por meio da ATD, dialogamos com o marco teórico proposto na pesquisa, o qual nos permitiu identificar nos documentos analisados, as translações que provocam impacto no processo de construção da identidade profissional docente.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este tópico contempla discussões sobre a análise textual discursiva realizada nos documentos, que nos permitiu identificarmos as seguintes categorias: 1) Mudanças curriculares no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas; 2) Organização dos Projetos Institucionais do PRP; 3) Adequação dos currículos à BNCC. Tais categorias serão exploradas nos tópicos seguintes.

MUDANÇAS CURRICULARES NO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

O curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas da universidade estudada teve início no ano de 2006, com o intuito de formar profissionais habilitados que pudessem atender a demanda regional por professores qualificados para lecionar no ensino fundamental e médio (PPC, 2018). Desde sua implantação na universidade até o ano de 2017 a carga horária do curso era de, no mínimo, 2.800 (duas mil e oitocentas horas), distribuídas da seguinte forma:

- I – **400** (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;
- II – **400** (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;
- III – **1.800** (mil e

oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico- cultural; IV – **200** (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico- científico-culturais (PPC, 2007, grifo nosso).

Em 2016, ao completar 10 anos de existência, foi desenvolvido um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), no sentido de se buscar conhecimento sobre a inserção profissional dos egressos. Os sujeitos da pesquisa, na época, foram os egressos que haviam concluído o curso entre os anos de 2009 a 2015 na universidade em tela, e o objetivo geral da pesquisa era identificar o perfil, a trajetória e ocupação profissional dos egressos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da mesma instituição.

De modo geral, as autoras Neves e Allain (2017), destacaram que por meio das respostas dos egressos foi possível identificar que havia vários elementos que desestimulam uma identidade dos licenciandos com a profissão de professor, dentre os quais foram citados: o caráter bacharelesco do curso; a facilidade com que o estudante pode transferir-se para outros cursos; a falta de definição clara do perfil profissional no projeto pedagógico; a desarticulação entre as disciplinas pedagógicas e específicas; as poucas oportunidades de encontros com experiências de docência, dentre outros fatores, inibindo assim o fortalecimento da identidade docente e agravando os índices de evasão.

Uma das considerações que as autoras mencionaram no estudo foi que, com a nova Resolução de 2/2015, do Conselho Nacional de Educação, que institui as novas Diretrizes para a formação inicial e continuada de professores, o curso poderia vir a apresentar uma nova e adequada configuração, apresentando características próprias de um curso de licenciatura, pois busca garantir nos projetos pedagógicos dos cursos o espaço necessário para os conteúdos pedagógicos e específicos que são caros à formação de qualidade dos futuros professores.

Em 2018 foi implementado outro PPC, em construção desde 2015, cuja carga horária, atualmente, é de 3.230 (três mil, duzentas e trinta horas), distribuídas da seguinte maneira:

1575 horas (mil quinhentos e setenta e cinco horas) em unidades curriculares obrigatórias referentes ao campo técnico – científico e interdisciplinar das Ciências Naturais; **645 horas** (seiscentos e quarenta e cinco horas) em unidades curriculares obrigatórias referentes à área educacional (o que perfaz um quinto da carga horária total do curso, conforme determinam as DCNs); **405 horas** (quatrocentos e

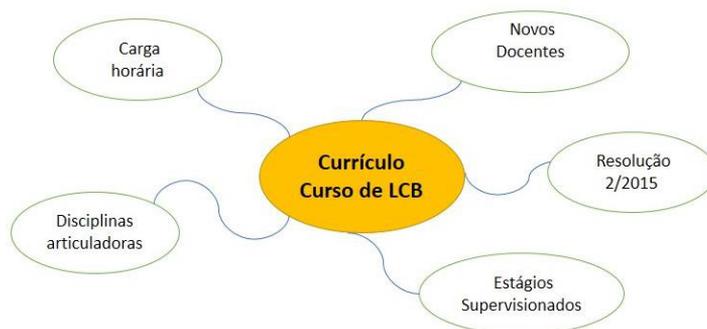
cinco horas) de práticas como componente curricular (PCC), distribuídas ao longo do curso; **405 horas** (quatrocentas e cinco horas) de Estágios supervisionados; **200 horas** (duzentas horas) de Atividades Acadêmico – Científico – Culturais (AACC) (PPC, 2018, p. 27 - 28).

Além da carga horária, as disciplinas também foram alteradas, pois, no currículo antigo, o número de disciplinas ofertadas voltada para área biológica era maior comparado ao número de disciplinas voltadas para a educação. Com a mudança para o novo currículo, a carga horária de disciplinas voltadas para a educação passou a ser mais valorizada. Além dos dois estágios que eram ofertados no currículo antigo (Estágio Supervisionado em Ciências e Estágio Supervisionado em Biologia), agora, o currículo novo passou a oferecer três estágios (Estágio Supervisionado em Gestão Educacional, Estágio Supervisionado no Ensino de Ciências e Estágio Supervisionado no Ensino de Biologia). Foram acrescentadas disciplinas articuladoras, todas referentes às práticas como componentes curriculares, chamadas de práticas de ensino, que são ministradas por professores da área da biologia, em conexão com o ensino. Disciplinas que discutem as relações étnico raciais, a educação inclusiva e especial, e os aspectos psicossociais dos processos educativos também incorporaram o currículo novo. Outra disciplina que faz parte da nova grade curricular refere-se às políticas educacionais, que sem dúvida, traz discussões relevantes e de suma importância para a área de formação de professores, além, é claro, da Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) no ensino em Ciências, disciplina também ofertada na grade nova, que veio muito a agregar para uma melhor formação dos licenciandos.

O documento não faz menção direta ao PRP, mas deixa claras as mudanças realizadas para aprimorar os estágios supervisionados obrigatórios. Com essas mudanças, em especial o aumento das disciplinas pedagógicas e a reformulação dos estágios, uma das defasagens apontadas por Gatti (2014), que se refere às estruturas curriculares dos cursos de licenciatura fragmentadas, sem disciplinas articuladoras, que formam profissionais não devidamente habilitados para a docência, foi, de certa forma, reparada, especificamente no curso em questão.

Neste caso, do ponto de vista da TAR, as disciplinas pedagógicas, os estágios, a carga horária, os docentes, e a legislação são actantes que favoreceram no fortalecimento da rede referente às mudanças no currículo do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da instituição estudada. A figura 1 demonstra as associações entre os atores.

Figura 1: Atores que agem na rede de fortalecimento do currículo do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas



Todos os atores que agem na rede acima são aliados que o curso de licenciatura em Ciências Biológicas da instituição em tela angariou no processo de negociação identitária que se instalou no curso desde o ano de 2018.

Contudo, com a implementação do PRP na universidade, o curso vem sofrendo com alguns impactos, principalmente nas unidades curriculares, em especial, com os estágios supervisionados, tendo em vista que um dos objetivos descritos em ambos os editais se refere

à reformulação do estágio curricular. Outro grande impacto que trouxe para o referido curso refere-se à adequação do currículo dos cursos de licenciatura a BNCC, o que acaba desvalorizando todo o processo que havia sido realizado no currículo nos últimos anos. As próximas categorias de análise retratam bem este cenário.

ORGANIZAÇÃO DOS PROJETOS INSTITUCIONAIS DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

A organização do primeiro Projeto Institucional (2018) inicia-se com a apresentação dos objetivos (geral e específicos) do programa, seguidos de informações sobre a articulação dos subprojetos com o projeto institucional, e sobre como o projeto de residência auxilia no aperfeiçoamento do estágio curricular supervisionado dos cursos de licenciatura da IES. Posteriormente, são apresentados os indicadores, a forma de avaliação do PI e os resultados esperados. Depois, diversas ações que podem ser planejadas para atender a contrapartida da UFVJM que o PI entende como necessária, são elencadas no documento. Em seguida, abordam a

importância de demonstrar alinhamento com as expectativas das redes de ensino; com a avaliação que os professores das escolas-campo fazem de sua própria formação inicial e de suas expectativas e sugestões para a formação prática de professores; bem como aderência às orientações formativas e pedagógicas. Posteriormente são apresentados os subprojetos que compõem o PI, e o cronograma dos mesmos (PROJETO INSTITUCIONAL, 2018).

Quanto a organização do PI (2020), este se inicia com um breve resumo sobre o documento, depois são descritos os objetivos do programa, tanto o geral quanto os específicos, seguidos da descrição das ações para a institucionalização e valorização da formação de professores na IES. Em seguida, descreve a forma como o PI articulará teoria e prática, bem como as contribuições do mesmo para o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura. Logo depois, aborda sobre a relevância do projeto para a formação inicial de professores na IES; as expectativas de como o projeto contribuirá com as escolas-campo; e as estratégias de articulação com as secretarias de Educação do Estado ou Município. Depois, descrevem como as ações do projeto podem ser ampliadas para as demais licenciaturas, e mencionam as estratégias de acompanhamento e avaliação dos subprojetos. Por fim, são apresentados os subprojetos de acordo com suas respectivas áreas (PROJETO INSTITUCIONAL, 2020).

Ao compararmos a organização dos PI com o item 9.5 descrito no Edital 06/2018, e o item 9.7 descrito no Edital 01/2020, percebe-se que as normas estabelecidas foram obedecidas, seguindo os tópicos conforme havia sido solicitado nos editais. Porém, a escrita dos mesmos deixa transparecer que foram escritos de forma aligeirada, tendo em vista que ela deixa margens para possíveis questões as quais julgamos serem controversas.

No PI (2018, p. 6), por exemplo, é destacado que os subprojetos e a proposta institucional “propõem a superação da dicotomia teoria-prática materializada nos tradicionais estágios curriculares, e que agora, a partir do Programa de Residência Pedagógica podem ser ressignificados à luz de uma nova experiência formativa de docentes”, pois, como colocado por Carvalho *et. al.* (2020), os alunos recebem a teoria na sala de aula, porém, ocorre um distanciamento entre os licenciandos e os professores na hora de realizarem a prática. Em suma, “o PRP resolveria o problema histórico do estágio curricular, acabando com o incômodo” (VELOSO; PIVOVAR, 2021, p. 190).

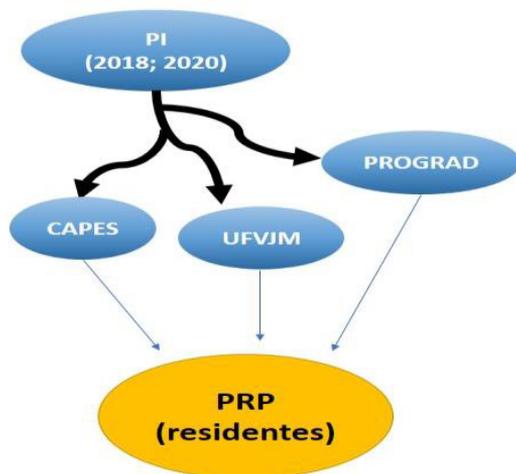
Entretanto, ao analisarmos o tópico “indicar como o projeto de residência auxilia no aperfeiçoamento do estágio curricular supervisionado dos cursos de licenciatura da IES”, sentimos falta de uma melhor explicação

de como que os estagiários, alunos que não participam do programa serão beneficiados com a implantação do mesmo. Outro ponto que não identificamos neste tópico, refere-se ao problema dos estágios, que é apontado como algo que acontece de forma fragmentada, mas não é explicado de forma clara quais problemas são esses.

Para mais, “os indicadores e a forma de avaliação do projeto institucional e os resultados esperados” descritos no PI (2018) demonstram o interesse em aproximar os licenciandos, neste caso, os residentes, à realidade de sua profissão, oferecendo a estes sujeitos algumas ações que não são ofertadas no estágio supervisionado, como por exemplo: produção acadêmica científica (participação em eventos externos havendo possibilidade de custeio pela CAPES, para que residentes e preceptores possam ter a experiência de participação em eventos em outras instituições); número de trabalhos publicados na Revista periódica da PROGRAD; acompanhar o perfil do egresso na docência após o Residência Pedagógica; entre outros.

Diante do exposto, o PI(2018) é considerado, então, do ponto de vista da TAR, como um actante, pois, ele translada ao oferecer novas ações que favoreçam o grupo dos residentes. Nesse sentido, o movimento de translação refere-se ao tipo 4, pois, o actante PI deixa abertura a muitas outras negociações e ao recrutamento de aliados, como por exemplo, a PROGRAD, a CAPES, e a UFVJM. Uma possível representação gráfica que ilustra os atores envolvidos na rede de atores que agem em benefício do grupo dos residentes, presente em ambos os projetos é a que segue na figura 2.

Figura 2: Atores que agem na rede do grupo dos beneficiados pelo PRP (residentes)



Por fim, um ponto crucial deixado explícito nos objetivos descritos em ambos os projetos institucionais tem ligação com a adequação a BNCC, que para as universidades públicas, em especial para os cursos de licenciatura, são considerados uma afronta. Esta questão será discutida na categoria a seguir.

ADEQUAÇÃO DOS CURRÍCULOS ÀS ORIENTAÇÕES DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

Em ambos os editais, nº 06/2018 e nº 01/2020, lançados pela CAPES, o Ministério da Educação deixa claro que o PRP visa **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)**. Para mais, o edital do PRP, exige que o projeto institucional desenvolvido pelas IES estejam alinhados à BNCC, o que demonstra, conforme colocado por Costa e Gonçalves (2020, p. 317), que o “MEC busca, de certa forma determinar o currículo das licenciaturas”, e isso é muito bem explicitado nos editais, levando em consideração as ações descritas em tais documentos, o que acaba sendo uma afronta a autonomia universitária. Obedecendo o que foi solicitado, o projeto institucional da universidade estudada focaliza, em um dos seus objetivos específicos:

Contribuir para a construção de conhecimentos acerca da ampliação e aprofundamento dos referenciais teórico-metodológicos da educação, envolvendo as áreas que compõem o currículo da Educação Básica em articulação à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e ao Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG), para melhor atuação nessa etapa de escolaridade (PROJETO INSTITUCIONAL, 2020, p.2)

Outro ponto que fere a autonomia universitária, que tem relação também com a adequação do currículo à BNCC, refere-se ao item 4.3, descrito no edital 06/2018, onde o MEC deixa explicitado que um dos “requisitos para a participação da IES” remete a III — **Comprometer-se em reconhecer a residência pedagógica para efeito de cumprimento do estágio curricular supervisionado**. Inclusive, na universidade estudada, a Resolução nº 12, de 14 de Junho de 2021, dispõe sobre o aproveitamento do PRP como carga horária de estágio supervisionado, e coloca que “os discentes participantes do Programa de Residência Pedagógica (PRP) poderão se valer de sua atuação no programa para o reconhecimento/

aproveitamento da carga horária nas disciplinas de Estágio Supervisionado como componente curricular” (UFVJM, 2021, p. 1).

O cenário descrito demonstra mais uma vez que o MEC visa a construção dos Projetos Políticos Pedagógicos de curso (PPC) dos cursos de licenciatura vinculados à BNCC, o que nos leva a identificar que, do ponto de vista da TAR, o MEC, a BNCC, a IES e o PRP são considerados nesse caso como actantes. O MEC, na verdade, age de maneira a arrematar esses outros atores, no sentido de estender um determinado projeto educacional, fazendo do PRP um ponto de passagem obrigatório que amarra juntos outros atores (as IES, os docentes, os licenciandos e professores atuantes, as escolas de educação básica e assim por diante) que contribuem para a extensão desta rede. A figura 3 representa o cenário descrito acima.

Figura 3: Atores que agem na rede de fortalecimento do PRP



O MEC cria o PRP, que por sua vez busca como uma das ações adequar o currículo das licenciaturas à BNCC, e para isso, convida as IES para implantarem o programa nestes cursos, visando “aprimorar” os estágios, o que acaba ferindo a autonomia dos docentes orientadores de estágio, pois estes não têm domínio mais sobre o seu próprio trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo propôs analisar documentos referentes à implementação do Programa Residência Pedagógica na universidade estudada

e buscar identificar as translações que os mesmos provocam na instituição, impactando assim a identidade dos licenciandos. Conclui-se, portanto, que os dados até aqui coletados, permitem afirmar a existência de algumas controversas em relação às vivências formativas, em especial, aos estágios supervisionados e o Programa Residência Pedagógica, tendo em vista que o contexto presente nos documentos nos permite identificar pontos cruciais em relação as vivências formativas, como por exemplo, o esvaziamento que o referido programa pode vir a realizar nos estágios supervisionados, como uma tentativa de até eliminá-lo. Na universidade estudada, por exemplo, os residentes acabam sendo vistos como uma elite privilegiada, e os estagiários sendo cada vez mais “esquecidos”, muitas vezes são mal acolhidos pelas escolas, o que acaba fortalecendo uma dada identidade de uns, e desestimulando outros, pois, como sabemos, o PRP não é um programa ofertado para todos os licenciandos.

Do ponto de vista da TAR identificamos nos documentos vários atores que se associam formando uma extensa rede fortalecendo o programa residência pedagógica, figurando-o como um ponto de passagem obrigatório. Além disso, os atores que identificamos agem também, buscando controlar os currículos das licenciaturas, retirando da universidade sua total autonomia.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências, Matemática e Tecnologia (PPGECMaT), à Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PRPPG) pelo apoio financeiro, à todos os envolvidos no ENALIC, e ao Grupo de Estudo Teoria Ator Rede (GETARE).

REFERÊNCIAS

ALLAIN, L. R. Mapeando a identidade profissional de licenciandos em ciências biológicas: Um estudo ator-rede a partir do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. **Tese Doutorado em Educação**. Faculdade de Educação da UFMG. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº2, de 1º de julho de 2015**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao>

-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/21028-resolucoes-do-conselho-pleno-2015 Acesso em: 15 de Outubro de 2021.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital nº 6/2018**: Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica. 2018. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital nº 01/2020**: Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica. 2020. Brasília: Ministério da Educação, 2020.

CARVALHO, A. D. F.; MELO, R. A.; OLIVEIRA, L. X. A relação teoria e prática no programa residência pedagógica da Universidade Federal do Piauí. Formação Docente - **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 12, n. 25, p. 123-136, 2020.

COSTA, C. C. D.; GONÇALVES, S. R. V. A residência pedagógica e o pragmatismo na formação docente. **Revista de Estudios y Experiencias en Educación**, v. 19, n. 41, p. 307- 321, 2020.

FREIRE, L. L. Seguindo Bruno Latour: notas para uma antropologia simétrica. **Comum**. Rio de Janeiro, v. 11, nº 26, jan./jun, 2006, p. 46-65.

GATTI, B. A. Formação inicial de professores para a Educação Básica: pesquisas e políticas educacionais. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, jan./abr 2014.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, G. F.; SANTOS, C. P. A experiência de implantação do Programa Residência Pedagógica em universidade multicampi. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 26, p. 1-16, 2021.

GUEDES, M. Q. A nova política de formação de professores no Brasil: enquadramentos da base nacional comum curricular e do programa de residência pedagógica. **Da Investigação às Práticas: Estudos de Natureza Educacional**, v. 9, n. 1, p. 90-99, 2019.

LATOUR, B. **Ciência em ação: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora**. São Paulo: UNESP. 2000.

LATOUR, B. Redes que a razão desconhece: laboratórios, bibliotecas, coleções. In: Parente, A. **Tramas da Rede: Novas dimensões filosóficas estéticas e políticas da comunicação**. Porto Alegre: Sulina, 2010.

LIRA, E. S.; MEDRADO, B. P.; COSTA, W. P. A. Os diálogos entre preceptor e residente no contexto da Residência Pedagógica: reflexões em prol de uma construção de identidade docente. **Horizontes de Linguística Aplicada**, ano 19, n. 2, 2020.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E.D.A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. 2ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

Manifesto das Entidades Educacionais sobre a política de formação de professores, 2017. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/website/noticias/396-2017-10-22-01-19-40>. Acesso em: 15 de Outubro de 2021.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual: discursiva**. Editora Unijuí, 2007.

NEVES, G. S.; ALLAIN, L. R. Traçando as redes da evasão: identidade docente de egressos de um curso de licenciatura em Ciências Biológicas. **XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – XI ENPEC** - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC – 3 a 6 de julho de 2017.

NEVES, G. S.; ALLAIN, L. R. Traçando o perfil e a identidade profissional de egressos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFVJM. **Trabalho de Conclusão de curso**. 2017.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágios supervisionados e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: duas faces da mesma moeda? **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, 2019.

RIBEIRO, L. A. **Fazendo-se professor**: As aprendizagens da profissão no Programa Residência Pedagógica de um instituto federal de educação. 2021. Disponível em: https://repositorio.ifgoiano.edu.br/bitstream/prefix/1858/1/art_esp_Laise%20Ataides%20Ribeiro.pdf. Acesso em: 15 de Outubro de 2021.

SILVA, F; LACERDA, C; NETO, M. B. S. Contribuições do programa residência pedagógica da Universidade Estadual do Ceará na formação de professores da educação básica. **Formação Docente—Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 13, n. 26, p. 137-154, 2021.

SISMONDO, S. **An introduction to Science and technology studies**. Oxford: WileyBlackwell, 2010.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri - UFVJM. **Plano de Trabalho Residência Pedagógica Subprojeto Biologia** — Resolução CEE, nº 475, de 14 de Julho de 2020.

Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM. Projeto Pedagógico de curso do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, 2007. Disponível em: [file:///C:/Users/grazi/Downloads/PPC%20Ci%C3%A7ncias%20Biol%C3%B3gicas-OK%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/grazi/Downloads/PPC%20Ci%C3%A7ncias%20Biol%C3%B3gicas-OK%20(2).pdf). **Acesso em: 15 de outubro de 2021.**

Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM. Projeto Pedagógico de curso do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, 2018. Disponível em: <file:///C:/Users/grazi/Downloads/>

PPC_Ci%C3%AAncias%20Biol%C3%B3gicas_2018_2_Atualizado%20em%2031_03_2021%20(3).pdf. **Acesso em: 15 de outubro de 2021.**

Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM. Projeto Institucional Programa Residência Pedagógica, 2018.

Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM. Projeto Institucional Programa Residência Pedagógica, 2020.

Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM. **Plano de Estágio Curricular Obrigatório.** Disponível em: < <https://docs.google.com/document/d/18P5I8cGbLaqbVTorUkK4I3Z8t322VHbh/edit> > Acesso em 15 de Setembro de 2021.

Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM. Resolução nº12, de 14 de Junho de 2021.

VELOSO, F. S; PIVOVAR, A. Residência pedagógica nas IES: programa de aperfeiçoamento do estágio curricular obrigatório? **Formação Docente— Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 13, n. 26, p. 187-200, 2021.