



2236 - Trabalho Completo - XII ANPEd-SUL (2018)
Eixo Temático 06 - Formação de Professores

Programa Residência Pedagógica: um novo elemento na formação de professores?
Fabiola Ponzoni Balzan - SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
Janaina Boniatti Bolson - Faculdade IDEAU

A presente pesquisa visa a apontar as inovações e características do Programa Residência Pedagógica viabilizado pelo Governo Federal, como uma estratégia governamental sobre as políticas de formação de professores no Brasil. Identificamos quais são as contribuições, avanços e/ou retrocessos gerados por essa iniciativa para as práticas pedagógicas dos profissionais da educação e futuros professores. Para que os objetivos fossem atingidos, utilizamos a análise documental como método de pesquisa qualitativa. No processo analítico, a denominação Residência Pedagógica chamou-nos atenção ao ser utilizada para nomear uma proposta de formação de professores que atribui significados diversos à disciplina Estágio Supervisionado. Outra questão apontada é o fato da formação desse licenciando ser dada através da Residência Pedagógica, em que sua ação pedagógica é pautada pelo mero praticismo. Ficou visível também o fato do Programa proporcionar uma incursão forçada à carreira docente. Por fim, entendemos que a sociedade está repleta de (in)formações, no entanto precisamos do professor que produza, ensine e que socialize conhecimentos. Entendemos que ainda temos um longo caminho a percorrer nessa direção.

Palavras-chave: Residência Pedagógica. Formação inicial de professores. Educação Básica.

Programa Residência Pedagógica: um novo elemento na formação de professores?

Resumo: A presente pesquisa visa a apontar as inovações e características do Programa Residência Pedagógica viabilizado pelo Governo Federal, como uma estratégia governamental sobre as políticas de formação de professores no Brasil. Identificamos quais são as contribuições, avanços e/ou retrocessos gerados por essa iniciativa para as práticas pedagógicas dos profissionais da educação e futuros professores. Para que os objetivos fossem atingidos, utilizamos a análise documental como método de pesquisa qualitativa. No processo analítico, a denominação Residência Pedagógica chamou-nos atenção ao ser utilizada para nomear uma proposta de formação de professores que atribui significados diversos à disciplina Estágio Supervisionado. Outra questão apontada é o fato da formação desse licenciando ser dada através da Residência Pedagógica, em que sua ação pedagógica é pautada pelo mero praticismo. Ficou visível também o fato do Programa proporcionar uma incursão forçada à carreira docente. Por fim, entendemos que a sociedade está repleta de (in)formações, no entanto precisamos do professor que produza, ensine e que socialize conhecimentos. Entendemos que ainda temos um longo caminho a percorrer nessa direção.

Palavras-chave: Residência Pedagógica. Formação inicial de professores. Educação Básica.

Introdução

A inovação, como elemento constituinte da formação docente, é um tema de investigação instigante, pois sob essa denominação incluem-se as mudanças curriculares, a introdução de novos processos de ensino e de aprendizagem, de produtos, materiais, ideias e, inclusive, profissionais. Isso gera a necessidade de uma definição que destaque também o processo e a intenção da inovação. As pesquisas desenvolvidas por Gatti (2011) apontam que na década de 90 a grande maioria das investigações científicas no campo da formação de professores centrava-se nos cursos de formação inicial (75%); porém nos anos de 2000, o foco dirige-se ao(a) professor(a), aos seus saberes, as suas práticas, as suas opiniões e às suas representações, chegando a 53% do total de estudos. A autora, assinala, ainda, algumas das razões para problemas que encontramos no campo da formação de professores:

[...] as políticas educacionais postas em ação, o financiamento da educação básica, os aspectos das culturas nacional, regionais e locais, os hábitos estruturados, a naturalização em nossa sociedade da situação crítica das aprendizagens efetivas de amplas camadas populares, as formas de estrutura e gestão das escolas, a formação e atuação dos gestores, as condições sociais e de escolarização de pais e mães de alunos das camadas populacionais menos favorecidas (os 'sem voz') e a condição do professorado: a sua formação inicial e continuada, os planos de carreira e os salários dos docentes da educação básica, as condições de trabalho nas escolas (2011, p. 92). [grifo do autor]

Esses dados, juntamente com a configuração atual da profissão, permitem perceber uma racionalidade em operação, uma necessidade governamental com o intuito de proporcionar ensino de qualidade. No entanto, alertam para o fato de continuar investigando a formação inicial, pois o entendimento a respeito de como formar professores competentes para o mundo atual ainda carece de conhecimento. Nessa perspectiva, ao olharmos para as décadas de 1980 e 1990, se percebe, por exemplo, que as mudanças na nomenclatura dos níveis e séries escolares foram vistas como inovações importantes ao enfrentamento da transformação do ensino de Primeiro Grau para Ensino Fundamental de 8 anos. Outros acontecimentos desse período como a flexibilização dos conteúdos curriculares, a visão de uma educação democrática aliada à formação para o trabalho e a autonomia pedagógica e administrativa das escolas foram alvos de debates, incorporados na Lei de Diretrizes e Bases a ser aprovada em 1996.

Após as duas décadas mencionadas, configuradas por reformas e inovações, o professor e sua formação sentiram (e ainda sentem), o que Nóvoa (1993) denomina de crise de identidade, resultante do esgotamento de um modelo de formação das reformas educacionais da década de 1970 e do não investimento na construção de um modelo de cursos de formação adequado aos novos tempos e de possível implementação nas diversas regiões de nosso país. Embora com a existência de várias tentativas de reformas nos cursos de formação de professores, sobretudo nas universidades públicas, o perfil do docente formado permanece ainda distante dos desafios e das mudanças presentes na sociedade e, por conseguinte, do papel a ser desempenhado por estes na escola (GENTILINI e SCARLATTO, 2015).

Portanto, instrumentalizar os professores com conhecimentos aprofundados sobre a educação e sobre os saberes que constituem tal campo é condição fundamental, embora não única, para que se sejam ressignificadas as ações profissionais. Assim, entende-se que iniciativas do Ministério da Educação, em promover programas educacionais como a Residência Pedagógica, estão alinhadas a necessária profissionalização da área de educação. Embora acredite-se na profissionalização, esse programa, em especial, parece estar envolto numa atmosfera de improviso, a qual pouco contribui para a instrumentalização dos professores para que possam pensar e problematizar as práticas pedagógicas como condição fundamental da profissão.

Podemos afirmar que há uma lógica neoliberal inerente às políticas de formação de professores em nosso país, as quais consolidam-se mais fortemente como elementos desse tempo histórico. Assim sendo, nosso olhar analítico volta-se para os materiais produzidos nesse Programa, até o momento, no intuito de perceber quais as inovações e características que essa iniciativa governamental se propõe no que tange as políticas de formação de professores no Brasil. Dito de outra forma, identificar quais são as contribuições, avanços e/ou retrocessos gerados por essa iniciativa para as práticas pedagógicas dos profissionais da educação e futuros professores é uma das empreitadas dessa escrita.

É importante ressaltarmos que conforme divulgação do MEC[1], o Programa Residência Pedagógica foi lançado no âmbito da Política Nacional de Formação de Professores, que também foi reformulada e abrange ainda a criação de uma Base Nacional Docente e a flexibilização das regras do Programa Universidade para Todos (ProUni) para preenchimento de vagas de licenciatura ociosas. Ainda sobre o programa, é considerado uma modernização do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e o objetivo principal é a melhoria da qualidade da formação inicial e uma melhor avaliação dos futuros professores, que terão um acompanhamento periódico.

Na sequência apresentamos os principais fatos históricos que foram compondo o cenário da formação de professores em nosso país ao longo dos anos. Consideramos essencial esse mergulho na história para melhor compreendermos o que hoje está configurado nas políticas públicas para a formação docente no Brasil.

História da Formação Docente no Brasil

Pensando na história da formação de professores em nosso país, e atualmente considerando que o processo formativo dos professores está configurado de modo que ocorra em nível superior, movimento-me para a década de 1930. Já nesse período há um conjunto significativo de intelectuais que se dedicavam a pensar a educação, o que nos possibilita compreender a história da profissionalização docente no Brasil.

Nessa década, em alguns estados, foram criados os cursos superiores de educação em Universidades, e os institutos isolados de ensino superior, principalmente em âmbito particular, com experiências desde 1901. Anterior a esse período, em 1879, na reforma Leônido de Carvalho, e nas reformas do ensino paulista de 1892 e de 1920 já se previa o Ensino Superior, porém sua finalidade não era a formação de professores. Portanto, a ideia de um curso em nível superior na área da educação não é nova (VICENTINI e LUGLI, 2009).

Percebe-se, a partir daí, que os cursos de formação a nível superior vêm sendo pensados desde o *Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova*, sustentados pelos princípios de experiência e democracia preconizados por Dewey. Já nesse período, com a instalação da República no Brasil, surgiam as primeiras ideias de um plano que tratasse da educação para todo o território nacional.

Os fatores acima mencionados estabeleceram um “padrão federal” em 1939 pelo Estado Novo que disciplinou a formação de professores com a criação da Universidade do Brasil, neste mesmo ano, que instituiu como nuclear a Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras, com o objetivo de formar os professores para os cursos secundário e normal. O curso de Pedagogia apresentava-se sob forma de bacharelado que formava “técnicos em educação” para ocupar cargos especializados no Ministério da Educação. Caso o “técnico em educação” desejasse lecionar, deveria cursar a Licenciatura, na própria Faculdade de Educação (VICENTINI e LUGLI, 2009).

A lei orgânica do Ensino Normal (Decreto-Lei nº 8.530, de 02/01/1946) procurou dar uma organização nacional à formação de professores, bem como regular a sua articulação com os demais tipos e níveis de ensino houve o estabelecimento de caminhos para a formação de professores em nosso país: após o Primário regular, o candidato à docência poderia fazer o primeiro ciclo do Ensino Normal (de 4 anos) e tornar-se professor regente. Se decidisse voltar a estudar antes dos 25 anos (idade limite para a matrícula no Ensino Normal), poderia matricular-se na Escola Normal Secundária e obter o diploma de professor do Ensino Primário. Após três anos de exercício profissional, os professores oriundos da Escola Normal Secundária poderiam fazer cursos de especialização no Instituto de Educação para tornarem-se diretores de Grupo Escolar, inspetores do ensino e orientadores escolares (VICENTINI e LUGLI, 2009).

Os cursos de Pedagogia cresceram especialmente durante a década de 1960 e 1970[2] no Brasil, acompanhados de severas críticas às condições dessa expansão, pois o seu estabelecimento dava-se frequentemente em condições precárias, com excessivo número de alunos, professores não qualificados (vinham das Escolas Normais), o que não favorecia uma formação adequada para o trabalho educativo. Embora a expansão dos cursos de Pedagogia ocorresse sob um viés de desqualificação do ensino ofertado, é importante ressaltar que durante as décadas de 1950 e 1960, a educação passa a ser reconhecida como um espaço que exigia conhecimento especializado e formação longa. Novamente está em pauta, a exigência de uma formação em cursos superiores, uma vez que a demanda da escola vinha abrindo-se cada vez mais ao acesso da população como um todo. Para que isso fosse alcançado, um dos caminhos é que fosse proporcionado aos professores a oportunidade de uma formação específica[3].

Em 1968, ocorre o Movimento da Reforma Universitária, uma vez que em 1966 e em 1967 decretos-leis estabeleceram a obrigatoriedade da criação de Faculdades de Educação nas Universidades Federais, como centros de pesquisa educacional, encarregadas da formação pedagógica a ser oferecida nos cursos de Licenciatura (bem como na Pedagogia) e como lugares de atualização profissional de administradores, inspetores, orientadores e professores. Essa iniciativa é estendida a todo país em 1969.

Nesse percurso cronológico, a promulgação da lei 5692/71 implicou na eliminação do Ensino Normal Primário ou Complementar, que ainda existia como alternativa para formação de professores em muitos estados brasileiros e na equiparação da Escola Normal, aos demais cursos de nível médio, em termos da sua estrutura de ensino (VICENTINI e LUGLI, 2009). Nesse período haviam professores formados em Licenciatura Plena e Licenciatura Curta[4] e Curso de Magistério, portanto as possibilidades de formação diferenciadas eram vastas, o que, de certo modo, foi constituindo-se num indício da precariedade da formação dos docentes, inclusive mencionado na lei “em caráter suplementar e a título precário”, o que regulamentava o fato de professores que ainda estivessem em formação ou mesmo sem o preparo mínimo exigido lecionassem.

Nesse contexto de crise da formação docente, em 1982, o Ministério da Educação propôs o Projeto dos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs). O objetivo desse projeto era fortalecer as condições das escolas de formação de professores para formarem novos docentes em nível médio para atuar no ensino pré-escolar e séries iniciais. Os resultados dessa experiência foram positivos, evidenciando taxas significativas de aprovação das alunas, acompanhadas de baixos índices de evasão. No entanto, o Ministério da Educação abandonou o projeto devido a sua própria descontinuidade administrativa, pois entre 1985 e 1989 sucederam-se cinco ministros da educação (VICENTINI e LUGLI, 2009).

A partir do final da década de 1970 e durante toda a década de 1980, as condições do curso de Pedagogia foram amplamente discutidas, e

essas discussões acompanharam à redação da LDB 9394/96, que indicou como principal mudança no campo da formação de professores, a prioridade dos cursos de nível superior para todo o sistema de ensino.

O que, infelizmente, parece notório é que a partir da década de 60 há um desprestígio e decadência da Escola Normal, pois com a ampliação de possibilidades de formação em nível superior, o aumento das oportunidades de trabalho para as mulheres e as deficiências na preparação para o exercício profissional que esse curso propiciava foi configurando-se um contexto de precarização da docência, e aliado a isso, a acentuada queda salarial observada a partir de meados da década de 1950 para a categoria também corrobora para que essa situação seja instalada (VICENTINI e LUGLI, 2009). Portanto, os discursos proferidos e as práticas vividas foram instaurando processos da desvalorização na e da profissão, os quais foram delineando um quadro em que a ação urgente do Estado foi precisa para reverter esse contexto precário de formação em que a docência estava mergulhando.

Os primeiros Cursos Normais foram criados a partir da lei de 15 de outubro de 1827 e do Ato Adicional de 1834. As primeiras escolas surgiram nas cidades de Minas Gerais e em Niterói, na Província do Rio de Janeiro em 1835, posteriormente abriram os cursos na Bahia (1836), Ceará (1845) e São Paulo (1846). Segundo Vicentini e Lugli (2009) até meados do século XIX, houve notícias de fechamentos e reaberturas sucessivas dos poucos cursos existentes no território nacional^[5]. As autoras (2009) percebem a Escola Normal nesse período muito mais como um movimento no plano das ideias, do que uma política de Estado.

Por fim, o Período Colonial que é marcado pela iniciativa dos habitantes locais por meio da contratação do mestre-escola, em que a Companhia de Jesus era a principal instituição a oferecer um ensino melhor sistematizado (CARVALHO, 2014). Nesse tempo, havia também o curso de nomeação para as aulas régias, em que era exigido apenas um atestado de moralidade fornecido pelo padre da paróquia e o juiz de paz da localidade de origem do candidato à licença de professor (VICENTINI e LUGLI, 2009). Podemos dizer que houve um modelo artesanal de formação docente nesse período.

A história da formação de professores no Brasil, caracterizou-se por continuidades e descontinuidades desde o século XIX, primeiramente pelos concursos realizados no Império, passando pelas Escolas Normais, os Institutos de Educação, as Habilitações Específicas para o Magistério (HEMs), os Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs), a Pedagogia e a Licenciatura. A intervenção do Estado, e anterior a ele, do Império, pode considerar-se um gerenciador ineficaz da demanda de professores a serem formados com qualidade para instruir aqueles com acesso ao ensino básico, visto que os investimentos financeiros muitas vezes não eram suficientes, o que tornava os cursos de formação precarizados no que diz respeito ao aspecto econômico, de organização e de contratação de recursos humanos.

Atualmente, é possível afirmar que o modelo pelo qual os próprios professores aprenderam e que muitos replicam há décadas empaca diante de uma geração moldada pela facilidade e rapidez de resposta da Internet. A sociedade está repleta de informações, a tecnologia nos deu esse acesso. No entanto, a sociedade precisa do professor que ensine a produzir, a sistematizar e a socializar conhecimentos. Porém, a realidade tem nos apontado que dificilmente o professor sabe como fazer isso. Diante desse panorama, nos questionamos: serão programas governamentais, como o analisado nessa escrita, que virão para modificar essa lógica?

Seguimos para a descrição metodológica e analítica da presente pesquisa.

Percursos da pesquisa

Pesquisar envolve o trabalho simultâneo entre teoria, método e técnicas, numa perspectiva em que esse tripé se condicione mutuamente: o modo de fazer depende do que o objeto demanda, e a resposta ao objeto depende das perguntas, dos instrumentos e das estratégias utilizadas na coleta dos dados (MINAYO, 2011). Nesse sentido, optamos pela análise de alguns documentos referentes ao programa Residência Pedagógica, pelo intermédio dos quais nosso olhar analítico foi delineando-se.

Os documentos tomados para base de análise foram: a) Edital CAPES nº 06/2018 - Programa de Residência Pedagógica (Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica); b) Portaria GAB Nº 45, de 12 de março de 2018 que dispõe sobre a concessão de bolsas e o regime colaboração no Programa de Residência Pedagógica e no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid); e c) Portaria Nº 158, de 10 DE agosto de 2017 que dispõe sobre a participação das Instituições de Ensino Superior nos programas de fomento da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica.

No contato com esses documentos legais, alguns elementos nos causaram estranhamento, questionamentos, reflexões que foram sendo incorporados às análises. Aqui, destacamos as ideias de Garcia Junior; Medeiros; Augusta (2017) referentes a análise documental:

Em suma os documentos estão ligados às suas realidades sociais e dizem muito a respeito das sociedades aos quais foram ou estão inseridos. Mas as abordagens críticas feitas aos documentos irão depender de cada pesquisador, estando longe de ser um *corpus* de pensamento unificado, uma vez que a análise de um determinado documento vai depender também do presente e das particularidades de cada pesquisador (p. 143-44).

Inspiradas nas palavras dos autores, o movimento analítico desenvolvido pautou-se nos princípios de exercício constante de senso crítico e questionador. Nossa tentativa foi de realização de múltiplas demandas relativas aos documentos, não na intenção de elaborar uma avaliação conclusiva, mas como viabilização de uma melhor compreensão e reflexão das demandas existentes no campo da formação de professores.

Passamos para o detalhamento das análises como fragmentação do todo, com o intuito de investigar o conhecimento interno de um todo, ou seja, olhamos para o Programa Residência Pedagógica e as relações e interações com a temática em estudo.

Percursos analíticos

De imediato, anunciamos o que nos chama atenção desde nosso contato inicial com esta proposta de formação de professores: a sua denominação. Questionamos, portanto: por que nomeá-la como Residência? A nomenclatura adotada não faz parte do repertório das Licenciaturas e, por este motivo, nos causou, ao acompanharmos sua divulgação em diferentes plataformas, estranhamento. Por que motivo houve a adoção desta nomenclatura? Por que a associação da prática pedagógica à Residência Médica? Pelo apelo profissional, da qualidade que suscita? Ou, talvez, pelo apelo de valorização social e, principalmente, econômica da profissão médica?

Tavares (2013, p. 28) nos lembra de que "só é digno de ser questionado, só é digno de ser investigado, o que ainda não tem fórmula, o que ainda não tem solução; e mais: o que nunca terá solução. Errar, circular, hesitar em redor do que não tem solução": eis aí, portanto, a nossa opção para análise da prática atenta de pensamentos sobre formação de professores nas Licenciaturas brasileiras.

Parece-nos que houve aproveitamento desta denominação originária da Saúde - outra área de estudo, outro campo de formação e de investigação. Criada em 1977, de acordo com o *site* do MEC, esta é uma modalidade de curso de pós-graduação destinada à médicos, sob a forma de curso de especialização. Prevê, ainda, a orientação de profissionais médicos e confere, ao médico residente, o título de especialista. Como vimos, não se refere à Graduação (formação inicial) do médico, mas a sua etapa seguinte – a Pós-graduação, ou seja, o médico atua, sob orientação, após a conclusão da Graduação.

Tradicionalmente, as Licenciaturas ofereciam disciplinas cujo foco é a prática profissional somente nos semestres finais do curso, sob alegação de que o estudante receberia primeiro a carga teórica para que, desta forma, pudesse exercer a prática posteriormente, relacionando-a aos aportes teóricos construídos ao longo do curso (via de regra, estas disciplinas são os Estágios Supervisionados ou disciplinas com nomes congêneres).

Esta proposta recebeu severas críticas e foi reformulada, pois determinava e mantinha um binarismo excludente entre os polos teoria e prática. Por repetidas vezes, nos deparávamos com a seguinte situação: se a prática do licenciando não é de qualidade é porque os referenciais teóricos não foram bem construídos e, por outro lado, se a carga teórica é pesada demais o curso carece de atividades que coloquem os estudantes em contato direto com a prática, já que esta falta de experiência anterior ao Estágio, compromete-o. Ora a predominância de um polo, ora a do outro e o questionamento se instala como afirma Tavares (2013).

Mais adiante, a prática profissional na Licenciatura assume outra configuração. Passa, então, a ser priorizada a partir da segunda metade do curso através do alargamento da concepção de prática. Entram em cena outras acepções para o conceito de prática: práticas de pesquisa (estudos de caso, pesquisa ação, por exemplo), observações da atuação didático-pedagógica de professores regentes de turma e escrita de relatórios, descrição e discussão do que foi observado na Escola campo em disciplinas do curso, planejamento, execução e avaliação de seqüências didáticas em turmas sob tutela dos professores das IES, entrevistas com docentes em exercício, visitas técnicas, entre outras.

Portanto, será que podemos afirmar que o uso da palavra Residência para nomear uma proposta de formação de professores intenciona atribuir outros significados à disciplina Estágio Supervisionado? E que significados seriam estes? Talvez mais conectado ao mundo da prática, de acordo com o que é declarado pelo MEC. O que, pontualmente, significar praticar uma profissão? O significado da disciplina citada estaria gasto e distorcido pelo uso, necessitando, conseqüentemente, de ressignificação? E, mais: ressignificar, especificamente, o quê? A ementa da disciplina? Os referenciais práticos e teóricos? A carga horária? O Plano de Execução Curricular das Licenciaturas, uma vez que entendemos o Estágio Supervisionado como uma disciplina que promove revisitar todo o trajeto desenvolvido (o que foi cursado) pelo licenciando? E, ainda, o Programa Residência Pedagógica, pelo seu prometido caráter inovador, se comprometeria a atrair mais candidatos as já esvaziadas turmas de Licenciaturas?

Tal Programa intenciona se configurar em uma inserção do licenciando no campo de atuação. Em outras palavras, aproximar o licenciando de seu local de trabalho, fazendo-o atuar antes do término de sua Licenciatura. O que poderia justificar a atuação, em sala de aula, de um professor não habilitado ou licenciando? Trabalhar sem estar formado, sem a Licenciatura concluída, executando atividades de modo descontextualizado e sem reflexão? Será mesmo que a Licenciatura faz falta, já que para atuar basta estar em sala de aula? Pelo nosso modo de análise, nos parece uma tentativa de incursão forçada dos licenciandos à sala de aula. Esta incursão, também, deverá carregar a real possibilidade de garantir, por si só, o aumento da qualidade do ensino em todo território nacional. Outros dois profissionais estarão ao lado deste licenciando: um da IES e o outro da Escola que recebe o futuro professor. A Lei (o MEC) e os professores das IES (especialistas) dizem o que fazer. O licenciando e ao professor da Escola Básica cabe responder como fazer através de uma prática didático-pedagógica inovadora, anunciada nos documentos oficiais lidos. Há, portanto, um jogo de forças que se estabelece de forma desigual e que, por isto mesmo, promove uma ruptura no propósito de articulação entre instituição formadora e Escolas de Educação Básica.

Apontamos para a necessidade de pensarmos sobre um outro ator que estará junto ao licenciando: o professor da Escola Básica. Embora seu papel não esteja explícito nos documentos analisados, mas pela proximidade com o futuro professor e com a possível identificação e aprendizagens do licenciando com este profissional, evidentemente precisamos voltar nosso olhar para ele. Por repetidas vezes, talvez pela ânsia de qualificar os professores, comete-se o erro de exigir uma nova postura sobre a qual insistem os textos que analisamos. Parece-nos, então, que se nega a capacidade deste sujeito de agir, como se fosse possível substituir, imediatamente e sem restrições, todos os seus saberes que, neste caso, o fizeram professor. Será que é possível afirmar que o licenciando aprenderá, através da residência pedagógica, que seu papel é aquele a quem só cabe a execução: identificar o que fazer e construir a melhor maneira de fazê-lo?

A teoria e a prática apresentam-se separadas e a certeza de que os esclarecimentos recebidos dos especialistas das IES garantirão a solução dos problemas identificados, acredita-se por estes mesmos especialistas, nas práticas didáticas. Indicamos que é preciso um olhar questionador, como nos ensinou Tavares (2013), para esta divisão do trabalho entre o especialista e o professor e o licenciando, investigando a inovação como condição suficiente para uma eficaz prática do licenciando na Escola de Educação Básica. Trazemos, aqui, Chauí (2006) que nos remete a divisão social do trabalho, da ideologia da competência, que separa aqueles que sabem e, por isso, mandam e os que não sabem e, por isso, obedecem.

No entanto, não podemos deixar de destacar que proporcionar ao professor conhecer espaços teóricos diferentes é um movimento necessário para que possa vislumbrar outras possibilidades, andando por outras trilhas.

Vale lembrar que a inserção do licenciado na Escola já é objetivo de outra política de formação de professores, em vigor, que se parece à residência pedagógica. Referimo-nos ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Recorremos, mais uma vez, ao site do MEC, a fim de esclarecermos a proposta deste programa:

oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública. O objetivo é antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública. Com essa iniciativa, o Pibid faz uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais (MEC, 2018).

Pelas informações oferecidas, parece-nos, portanto que o PIBID se assemelha ao Programa Residência Pedagógica. Os pontos comuns centram-se em aspectos fundamentais da proposta, tais como: ênfase na prática da profissão e, conseqüentemente, ausência de referências aos aspectos teóricos da formação, uma vez que há até a acusação pelo MEC, em outros documentos estudados, de que os aportes teóricos desqualificariam a Licenciatura, justamente por afastá-la da realidade; elevada carga horária de prática na Escola Pública de Educação Básica; oferecimento de bolsas para o licenciando, para o professor especialista da IES e para o professor da Educação Básica, entre outros.

Em consulta ao *site* da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), um dos objetivos do PIBID salta-nos aos olhos. Para maior visibilidade e análise, fazemos a sua transcrição: incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como cofomadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério. O que nos preocupa, neste objetivo, é o citado protagonismo. Pela nossa interpretação, o professor deve procurar, utilizando para isto, sua autonomia outras formas de ensinar. Somente a ele cabe, então, acessá-las por sua própria vontade e condições, ou seja,

Os indivíduos são convocados a serem responsáveis pelo seu destino, pela sua sobrevivência e pela sua segurança, gestores individuais de suas trajetórias sociais sem dependências nem planos predeterminados. No entanto, esta responsabilização ocorre de par com a eliminação

das condições que a poderiam transformar em energia de realização pessoal. O indivíduo é chamado a ser senhor de seu destino quando tudo parece estar fora de seu controle. A sua responsabilidade é a sua alienação; alienação que ao contrário da alienação marxista, não resulta da exploração do trabalho assalariado, mas da ausência dela (AFONSO, 2003, p. 44).

Desse modo, políticas públicas definem-se através de um novo mapeamento socioeconômico mundial, impondo diretrizes de redefinição do papel do Estado, uso de tecnologias digitais e globalização da economia. Como não poderia deixar de ser, outro modo de se conceber o trabalho e os trabalhadores impõe-se. Consequentemente, o modelo econômico pressupõe que a responsabilidade de formação de professores seja de cada um.

Alegando a necessidade de modernização desta referida política, O MEC anuncia a criação de outra proposta. Logo, vemos que não se trata de modernizá-la, mas de substituí-la. Na nossa interpretação, não seria necessário a invenção de outra proposta. O que poderia ser feito, pensamos, é a avaliação do que já acontece, revisando aspectos apontados pelos seus próprios participantes como inadequados e/ou inoperantes, a partir de critérios selecionados, igualmente, pela comunidade acadêmica e escolar, isto é, por todos os que participam desta política. Desta forma, quem sabe, poderemos atuar levando em consideração a difundida proposta de protagonismo anunciado nos textos em análise.

Outro aspecto para o qual nosso olhar se volta é a vinculação da Residência Pedagógica à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Um de seus objetivos determina claramente: "Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da BNCC". Tal vinculação poderá gerar outras implicações e uma das que queremos sublinhar é a imposição de ações às IES na formação inicial e continuada dos professores.

Entendemos, então, que há necessidade de reformulação das disciplinas de Estágio Supervisionado e, portanto, de todas as outras disciplinas dos cursos de Licenciatura das IES públicas e privadas sem fins lucrativos, mesmo que desconsidere, a nosso ver, o princípio de autonomia universitária e, também, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Professores (DCNs) aprovadas em 2015.

E, neste momento, só nos resta perguntar: a que veio, mesmo, o Programa Residência Pedagógica? Para modernizar a formação de professores para a Educação Básica das Escolas Públicas brasileiras? Para atribuir mais valor à profissão professor? Não seria mais interessante, nesse caso, avaliar com todos os atores, o que já temos posto sobre formação de professores em funcionamento?

Algumas considerações para finalizar

Por fim, se ainda há muito a se explorar nos documentos analisados, como insistência questionadora cuidadosa para o modo como são construídos os papéis do professor (licenciando ou já graduado) e as configurações das IES e das Escolas Básicas, entendemos que o Programa Residência Pedagógica traz uma contribuição importante: a de oferecer tempos e espaços para pensar o conceito da formação e da profissão professor no Brasil.

Também é importante reafirmar que desde o início dos anos 90 pesquisas brasileiras e estrangeiras vêm apontando que a formação de professores necessita de reformulação radical, exige pensar a complexidade da formação dos profissionais que ensinam e que vierem a ensinar em nossas escolas. Não é de estranhar que medidas claras a esse respeito ainda necessitem de maior seriedade em sua implementação, desenvolvimento e avaliação.

De modo geral, o que nos foi possível apreender diante desse contexto das políticas de formação de professores no Brasil, em especial o Programa Residência Pedagógica, é que o discurso de MEC/Capes que celebra a sinergia entre escola e universidade parece estar distante de um projeto de formação inicial comprometido com a docência como atividade intelectual, reflexiva e criadora.

Referências bibliográficas

AFONSO, Almerindo Janela. **Estado, globalização e políticas educacionais**: elementos para uma agenda de investigação. Revista Brasileira de Educação. ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Rio de Janeiro, n. 22, p. 35-46, Jan/Fev/Mar/Abr/2003.

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Disponível em: www.capes.gov.br> Acesso em: 25 mar. 2018.

CARVALHO, Rui Dglan dos Santos. **As ações de governo empreendidas pela Universidade Estadual do Piauí na expansão da formação de professores**. 2014. Dissertação de Mestrado – Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

CHAUÍ, Marilena. Cidadania cultural. O direito à cultura. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2006.

GARCIA JUNIOR, Emilson Ferreira; MEDEIROS, Shara; AUGUSTA; Camila. **Análise documental**: uma metodologia da pesquisa para a Ciência da Informação. Ano XIII, n. 07. Julho/2017. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/tematica>. Acesso em: 28 abr. 2018.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio de Afonso. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GENTILINI, João A.; SCARLATTO, Elaine Cristina. **Inovações no ensino e na formação continuada de professores**: retrocessos, avanços e novas tendências. In: Parente, Cláudia da Mota Darós; Valle, Luiza Elena L. Ribeiro do; Mattos, Maria José Viana Marinho de (Orgs.); A formação de professores e seus desafios frente às mudanças sociais, políticas e tecnológicas. Porto Alegre: Penso, 2015.

Ministério da Educação - MEC. Disponível em: <<http://mec.gov.br>> Acesso em: 30 mar. 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 29. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

NÓVOA, António. Notas de Apresentação. In: **A formação reflexiva de professores**: ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

TAVARES, Gonçalo. **Atlas do corpo e da imaginação**. Lisboa: Editora Caminho, 2013.

VICENTINI, Paula e LUGLI, Rosário Genta. **História da profissão docente no Brasil**: representações em disputa, São Paulo: Cortez, 2009.

[1] Segundo o MEC, o Censo da Educação de 2016 demonstra que, dos 2,1 milhões de professores da educação básica do país, mais de 480 mil só possuem ensino médio e mais de 6 mil, apenas o ensino fundamental. Cerca de 95 mil têm formação superior, sem cursos de licenciatura. Possuem formação em licenciatura 1,6 milhão de professores, porém, muitos desses não atuam em sua respectiva área de formação. Dos professores de língua portuguesa, por exemplo, 60% têm formação na área, e dos que lecionam matemática, apenas 50%.

[2] Em 1970, havia 138 cursos de Pedagogia em funcionamento e, em 1980, havia 206 desses cursos, dentre os quais predominavam licenciaturas plenas; os demais constituíam licenciaturas plenas em Administração Escolar, Supervisão, Inspeção, Orientação Educacional e Educação Especial.

[3] A formação específica é compreendida aqui como aquela ofertada para uma área de conhecimento específico, a saber, Educação Infantil, Anos Iniciais, Licenciaturas em História, Geografia entre outras áreas de estudo. Lembro que uma das metas do Plano Nacional de Educação, ainda em discussão na Câmara dos Deputados, prevê que 100% das escolas tenham professores com formação específica em nível superior na área em que atuam em 2022.

[4] A Licenciatura Curta foi implantada a partir de 1965, como uma solução de emergência para garantir o preparo de docentes para o sistema de ensino em expansão e somente deixou de existir com a LDB 9394/96. A formação pretendia, em carga horária reduzida com relação à licenciatura regular, preparar professores polivalentes em áreas com “alguma proximidade”, como, por exemplo, a matemática e a biologia. Estes cursos foram mais numerosos no interior dos estados, em faculdades particulares e ofereceram uma preparação para o magistério avaliada de modo geral como precária, devido à falta de estrutura mínima da maior parte das instituições que a ofereciam, à pouca disponibilidade de tempo dos alunos para o estudo, uma vez que eram trabalhadores, à baixa qualificação do corpo docente e à fragmentação do currículo, que apresentava conteúdos, tanto na parte de formação geral como na especificamente pedagógica (NADAI, 1991).

[5] Tomemos como exemplo, a Escola Normal de São Paulo aberta em 1846, fechada em 1867, reaberta em 1876, fechada novamente em 1877, reabrindo outra vez em 1880 (TANURI, 1969).