



5531 - Trabalho - 39ª Reunião Nacional da ANPEd (2019)
GT08 - Formação de Professores

PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: APONTAMENTOS POLÍTICOS E EPISTEMOLÓGICOS
Shirleide Pereira da Silva Cruz - UnB - Universidade de Brasília

PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: APONTAMENTOS POLÍTICOS E EPISTEMOLÓGICOS

RESUMO: O presente texto é fruto de pesquisa desenvolvida com o objetivo de analisar os princípios políticos e epistemológicos de implementação do Programa Residência Pedagógica (PRP) no contexto das políticas educacionais de formação de professores. discutimos alguns marcos legais e tomamos como referência as análises de Ball (2001) focalizando a fase de constituição da agenda e a relação com sua implementação, seja ela em nível de política mais geral, seja ela em nível de projeto e ou programa como é o caso do PRP. Assim elegemos dois âmbitos de construção de agenda, chamando-os de “Agenda política- níveis nacional e internacional” e “Agenda científico-institucional”. Em termos de políticas vemos iniciativas desconectadas na construção da agenda, embora observe-se a relação entre a iniciação à docência com experiências positivas. Já o sentido de residência ainda é frágil e não dialoga com processos de inserção na carreira docente de modo mais consolidado. As análises científicas e as experiências institucionais parecem ter estabelecido um diálogo mais aproximado. Em contrapartida, as políticas têm promovido uma visão segmentada entre as dimensão teórico-prática presente no trabalho do professor.

Palavras-chave: políticas públicas, formação inicial, residência pedagógica

Introdução

O presente texto é fruto de pesquisa desenvolvida com o objetivo de analisar os princípios políticos e epistemológicos de implementação do Programa Residência Pedagógica (PRP) no contexto das políticas educacionais de formação de professores. Para tanto, discutimos alguns marcos legais e tomamos como referência as análises de Ball (2001) focalizando a fase de constituição da agenda e a relação com sua implementação, seja ela em nível de política mais geral, seja ela em nível de projeto e ou programa como é o caso do PRP. Assim elegemos dois âmbitos de construção de agenda, chamando-os de “Agenda política- níveis nacional e internacional” e “Agenda científico-institucional”.

Antes dessa discussão discorremos sobre alguns aspectos legais no contexto das políticas de formação de professores no país dialogando com o principal documento explícito de implementação do programa, o Edital n.06/2018 da Capes, criticando ainda a lógica fluída de uso de um gênero textual da ordem do expor que tem a função de apresentar informações sobre assuntos, sem, necessariamente, se referir a um documento mais consistente tal como tem sido utilizado, pelo, Ministério de Educação: um conjunto de *slides* em suporte de *power point* para descrever quais seriam as ações para formação de professores no Brasil.

Implementação do Programa Residência Pedagógica-PRP: abordagem conceitual- analítica

Fazendo referências a diferentes contextos sob os quais se analisariam o ciclo de uma política, Ball (2001) destaca que para os países considerados em desenvolvimento ou emergentes, como se indicam em diferentes perspectivas, o “contexto de influência”, tal como denomina aquele autor, se complexifica pois os processos de globais nos quais circulam ideias em nível internacional tendem a ser hegemônicos e no caso da implementação do paradigma da nova gestão pública se pautam por um formato em que palavras-chave se revestem de caráter técnico destituídas de conteúdo político e ético.

A nova gestão pública tem *per si* a categoria da contradição em sua configuração pois, ao mesmo tempo em que descentraliza, quando desencadeia uma série de mecanismos de participação social, a exemplo, dos conselhos setoriais, das audiências públicas e etc, pauta-se pela excessiva prestação de contas à sociedade por meio do monitoramento e das auditorias, baseados em evidências.

Cóssio (2018), norteadada por Reis (2013), destaca que a análise das políticas educacionais sob a égide da nova gestão pública culmina na compreensão de governança que se difere do conceito de governabilidade, a medida em que aquela expressa uma coordenação de diferentes tipos de arranjos institucionais presentes num dado sistema social de produção (COSSIO, 2018, p.72)”.

Depreende-se dessas colocações iniciais de que o estudo do Programa Residência Pedagógica não prescinde, concordando ainda com Cássio (2018), da premissa de que este não está desconectado, como parte das políticas de formação de professores, de uma “reforma mais ampla da educação brasileira, com o contexto macro”(p.72) e, principalmente, devido a sua recente apresentação necessita de um aprofundamento para se enxergar o seu sistema social de governança.

Daí a importância das análises sobre o ciclo das políticas e o papel dos seus agentes. Quando se apresentam *slides* estanques; quando se afirmam que o [...] desempenho insuficiente dos estudantes, a baixa qualidade da formação inicial dos professores no país, o histórico de currículos extensos com ausência de atividades práticas e estágios curriculares sem planejamento [nas licenciaturas] e sem vinculação com as escolas” (CÓSSIO, 2018, p.70), porém, sem apresentar

informações quanto às fontes do diagnóstico, tal como nos alerta ainda Cósio (2018, p.70), não se evidenciam de forma clara como se está estabelecendo a governança e quais os contextos hegemônicos nesse processo.

Em relação à fase de implementação da política consideramos que esta por estar já pautada por um conjunto de normativas e orientações práticas de *per sí* representa uma síntese de lutas, concepções e marcos oriundos dos debates e embates da agenda política tal como nos indica Poulantzas (1980).

A fase da implementação envolve ainda um conjunto de decisões e ações realizadas por grupos ou indivíduos sob diversas concepções e a organização da capacidade administrativa com recursos financeiros, materiais e tecnológicos. No caso do PRP o conhecimento acumulado pela Capes pela implementação do Programa Institucional de Iniciação a Docência-Pibid, lhe conferiu um lugar premente para elaborar o edital e todas as demais instruções normativas para o referido programa. E em relação ao modelo de gestão de regulação, no caso das decisões relacionadas aos recursos financeiros, destaca-se a indicação de rateio de bolsas nunca visto em outros editais de programas de formação de professores.

Outra característica da fase da implementação é a sua estreita relação com a de formulação. De acordo com alguns estudiosos existem duas abordagens de formulação e que conseqüentemente, traz implicações para a implementação de uma política. O modelo *top-down* e o modelo *bottom-up*. Para o primeiro, o *top-down* (de cima para baixo) a implementação configura-se num conjunto centralizado e hierárquico de atividades com o fim de alcançar os objetivos previamente estabelecidos. Daria ênfase aos aspectos operacionais e executivos, contudo não deliberativos, para que a política se efetive de forma mais exata possível ao seu modelo original.

Com o intuito de criticar esse modelo que separa as fases da formulação e da implementação das políticas o modelo *bottom-up* (de baixo para cima) procura dar maior responsabilidades as redes de atores envolvidos nas políticas públicas reconhecendo-se que a participação e o poder dos atores contribuem tanto na formulação como na implementação. Há uma indicação também de que pelo processo de participação dos sujeitos que atuam diretamente com aqueles que serão atendidos pelas políticas, bem como aqueles que terão ação executiva nesse contexto, podem promover a reorganização dos objetivos propostos, apresentar novas soluções e encaminhamentos influenciando, portanto, o processo de implementação (DALMON, 2018). No caso do Programa Residência Pedagógica vemos novamente aspectos contraditórios em sua formulação e processo inicial de implementação. Como dito, anteriormente, a lista de ações nos *slides* sem um diagnóstico consistente na qual o programa é apresentado não deixa claro quais os pressupostos que norteiam as ações, com base em quais mecanismos de participação se tomou como referencial. Por exemplo, quais a quais metas e estratégias do Plano Nacional de Educação- PNE 2014-2024 está relacionado? Em termos de diretrizes do Plano (art.2, Incisos de I a X) o PRP poderia estar relacionada a várias delas. Nos slides não tem referência a esse aspecto.

Já sobre as metas 15 a 18 que correlacionam formação, valorização e carreira também não houve nenhuma menção na apresentação da nova política de formação na qual o PRP é indicado, ressalvada a questão de que o próprio PNE sofreu reducionismos quando no Documento da CONAE 2014 aponta-se a questão da ampliação de “programa permanente de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura plena, a fim de aprimorar a formação de profissionais para atuar no magistério da educação básica.”, este programa figurou como estratégia (a 15.3) e não como meta o que pode lhe conferir um menor grau de atenção por parte do poder público. Da mesma forma, a valorização do estágio visando a conexão entre formação acadêmica e as demandas da rede pública de educação básica (Estratégia 15.8), também foi apresentado no plano como estratégia, podendo ser minimizado e/ou hierarquizado em termos de prioridades na implementação das políticas e efetivação da meta.

Contudo, não estamos aqui fazendo uma discussão hermética apenas para fazer uma diferenciação simplória ou equivocada entre metas e estratégias e assim realizar uma crítica esvaziada. O que estamos tentando apontar é que um plano nacional tenciona e condensa também diversas lutas e os mecanismos discursivos existentes neles podem denotar o que ganhará hegemonia no processo de elaboração e implementação das políticas. Nesse sentido, Shiroma et al (2005), comentam que [...] a formação do discurso da política guarda relação com as concepções dos proponentes”, o que no caso do PNE pode desvelar um movimento de se subsidiar vagas para as licenciaturas sem entrar no mérito do que efetivamente seria necessário para construir práticas de estágio que atendam às especificidades do trabalho docente.

Os objetivos e metas de um plano deixam clara a intenção social de uma política, a meta, por sua vez, indica o caminho a ser percorrido norteada por estratégias enquanto plano de ações a médio, longo e curto prazo. Por exemplo, no caso da meta 15 destaca-se a fragilidade por dentro dela mesma uma vez que esta trata da formação e já evoca que a formação não estaria adequada e assume, dentre outras, a estratégia de valorizar o estágio sem , contudo, considerar que em termos da realidade da formação de professores no país já temos uma capacidade instalada de cursos de licenciaturas, [...] com exceção da disciplina de física, de modo a existirem [...] professores habilitados em número mais do que suficiente para assumir as turmas existentes, concluindo-se que se trata essencialmente de um problema de falta de atratividade da carreira docente”. (PINTO, 2014). Assim, não seria o aprimoramento do estágio supervisionado o foco da política de modo a já consolidar a oferta existente atrelado também a outras ações de atratividade para a carreira docente? Tal priorização desencadearia, assim, a conjugação de ações técnicas e financeiras efetivas sem tergiversar as reais necessidades da formação.

Agenda política- níveis nacional e internacional

Após uma série de reformas empreendidas nos anos 1990 tanto em nível nacional como internacional a formação de professores foi ganhando destaque sob a égide de diferentes bandeiras, principalmente a do seu papel estratégico na eficiência e eficácia das políticas educacionais e efetivação do direito à educação acentuando-se também, ao mesmo tempo que se prega a elevação da profissionalização, a lógica da responsabilização pelos fracassos nos resultados de desempenho apresentados em diferentes enquetes avaliativas internacionais. Isso aconteceu em toda a América Latina e não foi diferente no Brasil.

No caso das políticas para a formação de professores um relatório que teve destaque para a proposição de políticas relacionadas é o relatório da Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico - OCDE, da qual o Brasil se relaciona como “convitado”, “associado” e “participante” a depender da instância de cooperação em da qual integra em cooperação com a referida organização, denominado de: Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes, (OCDE,2006). O relatório reúne dados coletados em 25 países sobre os docentes e revela como preocupante a questão da desistência da profissão docente, identificando que as taxas mais altas de evasão do magistério em diversos países se dá mais nos primeiros anos de atividade profissional, e tendem a cair à medida que aumenta o tempo de profissão (OCDE, 2006, p. 186).

A despeito desse dado, este mesmo relatório identificou que no levantamento feito em 25 países, apenas 10 indicaram ter programas obrigatórios de iniciação à docência, foram eles: Austrália (alguns estados), Coreia do Sul, França, Grécia, Inglaterra, País de Gales, Irlanda do Norte, Japão e Suíça. Em outros 6 países as escolas são responsáveis diretas por algum programa de inserção na carreira e em 8 países existem programas não formalizados. Na Escócia o interesse individual do professor por programa de inserção é incentivado, porém, não figura como algo obrigatório, embora boa parte dos professores iniciantes a procure.

Na América Latina Cornejo (1999) realizou um levantamento e identificou um programa na Argentina e um outro no Chile que tem um caráter de programa de inserção e acompanhamento na carreira docente. Este autor destaca que desde meados dos anos 1990 os estudos sobre professores iniciantes na realidade europeia e norte-americana tem apontado para algumas premissas importantes: acompanhamento sistemático e intensivo, colaboração entre o centro formador e as escolas, defesa pela consolidação de um mentoria de um profissional mais experiente com o nível docente.

No contexto brasileiro André (2012) compilou um universo de programas municipais de inserção de docentes iniciantes citando a realidade da Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo; da Secretaria Estadual de Educação do Ceará; Secretaria Municipal de Educação de Jundiaí do Estado de São Paulo, da Secretaria Municipal de Campo Grande, e do Estado do Mato Grosso do Sul descrevendo suas características apresentando limites e possibilidades para essa fase tão significativa da carreira docente.

Sem pretendermos aprofundar sobre esse contexto da inserção à docência que nesse caso, se daria no momento em que o docente já está formado, destacamos que o sentido de “iniciação à docência”, juntamente com a proposição de políticas para professores iniciantes, surge no cenário internacional e começa a figurar em algumas experiências no Brasil. Exemplo disso foi o Programa Institucional de Iniciação à Docência -PIBID em 2010, período de quase uma década após algumas experiências já empreendidas em outros países, também na formação inicial, e não só já quando do ingresso na carreira e que busca a imersão nas prática profissional.

Assim, pela primeira vez, a iniciação à docência aparece no [Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009](#), art. 10, parágrafos 1º e 2º que institui a Política Nacional de Formação de Professores no país e, posteriormente, se subsidia a instituição da “Nova Capes” que agora abarcaria em suas atribuições as políticas de formação de professores tendo, portanto, o referencial de programas de iniciação científica que já geriam como modelo para agora implementar diversos programas para formação de professores e, assim, capitaneia a gestão do PIBID sob a justificativa inicial de atratividade docente em áreas específicas (Biologia, Matemática, Química). O programa vai se modificando ao longo de sua vigência inserindo outras áreas de conhecimento, bem como objetivos muito restritos ao alcance das metas de desempenho de aprendizagem pautadas na lógica das políticas por evidências.

No [Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016](#) permanece a proposição de programas de iniciação à docência. Neste decreto reafirma-se o papel dos Fóruns Estaduais Permanentes e o Fórum Permanente do Distrito Federal de Apoio à Formação dos Profissionais da Educação Básica na definição de políticas de formação de professores e b) insere a relação entre os entes federados e os sistemas de ensino na elaboração e implementação de programas de iniciação à docência por meio de Planejamento Estratégico Nacional e Locais (Seção III, art. 10 e art. 12);e faz referência genérica à residência docente sem mais detalhamentos.

De modo geral, o PIBID é avaliado e destaca a contradição da efetividade da política marcadas por contradições. Para uns estudiosos a discussão profícua sobre a licenciatura e ensino no seio das faculdades e institutos e diálogo foram estimulados, além do diálogo com as redes de ensino (GATTI et al, 2014). Ao mesmo tempo, as taxas de inserção, conclusão no programa e inserção no magistério ainda ficaram aquém ao que o programa se definia como atratividade de retenção dos sujeitos para a docência. (SANTOS;2018). Na Lei nº 12.796, de 2013, no Art. 62- parágrafo 5º, se insere a iniciação à docência.

Em outubro de 2017, sob a prerrogativa de “modernização” do PIBID indica-se a implantação do Programa Residência Pedagógica. Programa que figuraria mais ao final do curso, denotando o que seria o “Esquema 3+ 1 reeditado”. Porém, fruto de um debate profícua na sociedade civil, principalmente pelo papel ativo do Fórum do PIBID, FORBID, consegue se manter frente às tentativas de ser extinto e, assim, permanece no cenário dos programas ao lado do Programa Residência Pedagógica, ambos lançados em maio do ano de 2018. Esse formato de implementação desvela um contingenciamento das bolsas, no qual se divide 90 mil vagas de bolsas entre os dois programas ao mesmo tempo. Esse contingenciamento também não refletem o universo do acesso aos cursos de licenciaturas e sua permanência qualitativa, via programas de estudos e inserção prática, já que em 2017, contava-se com uma alta de matrícula de 8,9% , entre esse período, segundo dados do censo do ensino superior do período (MEC/Inep, 2016 -2017) e assim o número de bolsas não atenderiam a esta realidade.

Desde 2007, a discussão sobre o sentido de residência já figurava no cenário legislativo por meio do projeto de Lei apresentado pelo Senador Marco Maciel no Projeto de Lei- PL nº 227, de 2007. Nele indicava-se o termo “residência educacional”, sendo esta posterior à formação inicial tendo como público alvo os professores dos anos iniciais nos três

primeiros anos de exercício profissional. Tal projeto ficou por um tempo silenciado e após cinco anos, em 2012 o senador Blairo Maggi (PR-MT) adapta o PL nº 227, trazendo agora o termo “Residência Pedagógica”. Nele mantém-se o caráter de ser etapa posterior à formação inicial e acrescentando como público alvo também os professores que atuassem na educação infantil. O projeto indicava ainda que a residência seria remunerada por meio de bolsas de estudos para uma carga horária mínima de 800 horas, com possibilidade do tempo de vivência ser aplicada uma certificação após a conclusão do programa Residência Pedagógica que poderia ser também utilizada como critério avaliativo para processos seletivos das redes de ensino em concursos de provas, como também como modalidade de formação em serviço para os professores que já se efetivaram nas redes há mais tempo.

No ano de 2014, o senador Ricardo Ferraço (PSDB-ES), propunha a “Residência Docente” alterando a redação da LDB 9394/96 no art. 62 da seguinte forma: “Parágrafo único, tendo seu projeto aprovado na Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado aprovou o Projeto de lei 6/2014. O projeto amplia o público alvo destacando que tal residência seriam para todos os professores da educação básica com até três anos de conclusão dos cursos de licenciatura, sendo coordenada por docentes das instituições formadoras e recebendo o acompanhamento de docentes do estabelecimento de ensino. Amplia ainda a sua carga horária que agora seria de, no mínimo de mil e seiscentas horas de duração, e bolsa de estudo (PLS 6/2014)”. Essas 1.600 horas seriam divididas em dois períodos com duração mínima de 800 horas.

Em dezembro de 2018, foi lançado na mídia, também por meio também de *slides* de *power point* a Base Comum Nacional para a formação de professores. De acordo com o site do MEC a base tem visão sistêmica inter-relacionando a formação inicial, a formação continuada e a progressão na carreira. O documento está organizado por três eixos, a saber: conhecimento, prática e engajamento, pautada pela “interdisciplinaridade, interculturalidade e contextualização; a criatividade, a inovação e a formação humana integral”. Contudo, esses princípios estariam a serviço da implementação da Base Nacional Comum Curricular. No eixo do conhecimento preconiza-se que o professor deve [...] “dominar os conteúdos e saber como ensiná-los, demonstrar conhecimento sobre os alunos e seus processos de aprendizagem, reconhecer os diferentes contextos e conhecer a governança e a estrutura dos sistemas educacionais. (MEC, 2018).” No eixo da prática, aponta-se para o fato de que o professor [...] deve planejar as ações de ensino que resultem na aprendizagem efetiva, saber criar e gerir ambientes de aprendizagem, ter plenas condições de avaliar a aprendizagem e o ensino, e conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, competências e habilidades previstas no currículo. E por último o eixo do engajamento indica a necessidade do professor estar comprometido com seu próprio desenvolvimento profissional e a participação na construção do projeto pedagógico e de valores democráticos.

Na reportagem do sítio de notícias do G1, registra-se que tal base surge da avaliação de doze experiências internacionais exitosas, como as da Austrália, Chile, Portugal e Estados Unidos. E, também de casos brasileiros, como os de Manaus, Jacaréí (SP) e do estado do Espírito Santo, porém, não detalham quais aspectos dessas realidades foram contemplados. Indica-se ainda de forma clara que haveria a substituição das horas de estágio por uma residência pedagógica desde o primeiro semestre do curso, com ênfase na prática. Ou seja, mal o programa iniciou suas atividades efetivamente em agosto de 2018. Logo, ele seria indicado para todas instituições e cursos sem tempo hábil de sua avaliação. Também se afirma que a maior inspiração para as 400hs de residência pedagógica vem da experiência residência médica, [...] onde o estudante de licenciatura atuaria diretamente na prática, supervisionado de perto tanto pelo orientador universitário quanto pelo professor da escola. (G1, 13 de dezembro de 2018).

Em 2016, o MEC/Capes já havia apresentado documento preliminar da Base Curricular Comum para a Formação de Professores que embora, a nosso ver tem se limitado ao reforço da dimensão da didática na formação de professores apontando-a quase como que a grande panaceia para a resolução dos problemas nos e dos cursos de licenciatura, era um documento mais abrangente e apresentava uma série de princípios que poderia se abrir a um diálogo profícuo com a comunidade docente. Porém, o prazo para apresentar o documento oficial da base para os procedimentos cabíveis de sua discussão no Conselho Nacional de Educação já se expirou e o atual governo não se pronunciou claramente sobre o porquê do não envio alegando que está se fazendo uma revisão da proposta.

Do exposto vemos iniciativas desconectadas na construção da agenda e embora observa-se a relação entre a iniciação à docência com experiências positivas, já o sentido de residência ainda é frágil e não dialoga com processos de inserção na carreira docente de modo mais consolidado.

Agenda científico-institucional

Marcas históricas sobre a historicidade das políticas de formação de professores indicam a égide da fragmentação, do aligeiramento e da precarização. A cada novo programa seja de formação inicial ou de formação continuada ou para implementação de diferentes ações governamentais a profissionalidade docente tem sido acossada pela lógica do *déficit* e da responsabilização ou do esvaziamento, a exemplo, da prerrogativa que se aponta em diferentes discursos do esvaziamento da prática e crescente caráter teórico sem assento na realidade concreta nas escolas que tem embasado diferentes narrativas sobre o que se precisa para se formar o professor e, conseqüentemente, atender as demandas do trabalho e construir uma sólida afirmação profissional. Esse último aspecto tem inclusive provocado um debate sobre o papel das universidades na formação de professores e sua relação distanciada com os sistemas de ensino o que, por sua vez, busca a defesa de um terceiro espaço de formação docente.

Para Zeichner (2010), esse terceiro espaço seria caracterizado como um espaço-tempo híbrido que deveria reunir conhecimento prático ao conhecimento acadêmico de modo menos hierárquico promovendo assim a criação e ampliação de novas oportunidades de aprendizagem para os professores em formação. Muitos dos pressupostos deste pesquisador tem sido analisado, por exemplo, no contexto da implementação do já referido PIBID, como também na experiência da residência docente desenvolvido pelo Colégio Pedro II -RJ. (CAVALIERE, 2008)

Outro autor que também tem discutido sobre essa denominado “terceiro espaço de formação” é o Antônio Nóvoa

que inclusive prestou consultoria para a UNESCO e realizou um estudo sobre o Brasil no ano de 2014 para o desenvolvimento profissional dos professores. Partindo do conceito *habitus* para explicar a afirmação de “posição” frente a uma formação profissional de professores, o autor defende que tal premissa resgataria cinco dimensões relevantes para se estabelecer a relação formação-profissão. São elas: da disposição pessoal para a escolha da profissão de professor, da interposição profissional pelo contato entre escola e universidade e os seus pares professores e da cultura e agir profissional; da composição pedagógica que busca romper com a dicotomia entre as disciplinas específicas e das pedagógicas e da recomposição investigativa que permite a realização de estudos de análise das realidades escolares e do trabalho docente. Esse último aspecto definido por Nóvoa (2017) como o “aprender como professores” (p.1128); e da exposição pública, que resgata o caráter coletivo e a compreensão da “importância de um espaço público de discussão, de colaboração e de decisão, que seria, “intervir como professor” (p. 1131).

Baseando-se também Lee Shulman, Nóvoa (2017) indica que toda em qualquer profissão o sujeito constrói uma aprendizagem cognitiva, uma aprendizagem prática e uma aprendizagem moral. Nóvoa justifica essas três aprendizagens para indicar a relevância de se proporcionar uma formação de base sólida de conhecimentos e uma participação dos profissionais mais experientes nesta formação devido também ao caráter de incerteza e imprevisibilidade das profissões que lidam com o humano.

A defesa por um terceiro lugar institucional aponta para uma natureza híbrida de ligação, de vínculo entre distintas realidades, promovendo a formação por alternância com momentos de forte investimento teórico Para aquele autor a formação deve funcionar em alternância, com momentos de forte investimento teórico [...] “nas disciplinas e nas ciências da educação, seguidos de momentos de trabalho nas escolas, durante os quais se levantam novos problemas a serem estudados através da reflexão e da pesquisa (NÓVOA, 2017, p.1116)”. Nessa discussão, vemos que na ideia de “terceiro espaço” o papel da extensão na formação de professores na tríade universitária não foi apresentado mesmo frente ao seu caráter coletivo e de crítica da realidade.

Holmes, Case, Lanier et Miskel (1986), partindo da premissa de que a profissão de professor pode aprender com profissões historicamente mais consolidadas e qualificadas apontam que, a exemplo da medicina esta teve que se valer de diferentes ciências de modo a estabelecer uma colegialidade médica recorrendo sempre as universidades e à pesquisa. Assim compara que a profissão de professor para romper com as ideias de ofício, de arte ou de ocupação técnica que, de certa maneira, dão ênfase a uma lógica de aprendizagem por imitação e ou por aplicação de técnicas pré-definidas. Tomar a docência como profissão para esses autores seria reconhecer que esta requer uma formação de nível geral e especializado sobre a docência em termos dos diversos conhecimentos para atender a sua complexidade ao mesmo tempo ter um período de estágio e orientação analítico crítico (BOURDONCLE,1991). Ou seja, requer um longo período de formação agregando conhecimentos dito acadêmicos e conhecimentos profissionais da prática orientada. É o que tem se chamado de formação do tipo clínico ou interativa-reflexiva (REGO; MELLO, 2002). Segundo Rego e Mello (2002) na década de 1990e no início dos anos 2000 em muitos países europeus, por considerarem que as universidades têm limitação em lidar com a dimensão da prática profissional adotaram uma ação mista: parte da formação é feita na universidade e ou instituições equivalentes e a outra parte é realizada nos sistemas de ensino.

Rodrigues (2015) relatando o contexto pós criação da União europeia, relata que a implementação do Processo de Bolonha buscou instituir um “[...] espaço Europeu de Ensino Superior (EEES) globalmente harmonizado pretende nivelar a formação a nível europeu,”, promoveu a modificação de um formação dita profissional por uma formação universitária, prevalecendo o modelo de formação chamado de simultâneo no qual “A teoria e a prática funcionam em articulação durante a formação inicial, a componente prática é intercalada com a componente teórica em simultâneo desde o início do curso.” A maioria dos países membros adotou esse modelo.

Sobre a prática nesse contexto de formação na União europeia Rodrigues (2015) comenta que esta é reconhecida como é um elemento chave da formação inicial de professores, porém, o tempo dedicado a este período varia entre os Estados Membro. Em alguns países os estudantes estagiários são atendidos por um programa duplo: “[...] Um tutor na escola que orienta a sua prática pedagógica e um supervisor da instituição de ensino que estimula a reflexão sobre o processo de aprendizagem na escola e por fim avalia esse aluno estagiário”.

Em Cuba para a formação de professores da educação básica que se equivale ao período da a educação infantil, primária e secundária, a formação de professores é universitária dividida nos cinco anos de formação duas etapas. Uma chamada de “caráter teórico-intensivo” com o objetivo de fornecer aos adequada formação psicológica, pedagógica e sociológica como fundamentos relevantes para iniciar a atividade docente. A segunda parte consiste na imersão após o primeiro ano de estudos intensivos na prática docente nas escolas escolhidas como microuniversidades; nelas os estudantes são orientados e assessorados por professores mais experientes. Já nas sedes universitárias municipais são acompanhados por tutores, onde realizam pesquisas, estudos independentes orientados e participam de diferentes atividades tais como conferências, seminários e cursos. (TROJAN, 2018).

Aqui no Brasil o movimento de educadores, representado mais marcadamente pela Associação Nacional pela Formação dos profissionais da Educação-Anfope, apontam para princípios que vão além da análise clássica de uma profissão e não segmentam a unidade teoria-prática na formação de professores e desde dos anos 1980, defendem uma sólida formação teórico-prática; princípios outros ainda que endossam a análise do trabalho como objeto de investigação e intervenção bases que justificariam um sentido de residência mais consolidado e que já fora outrora defendido para o contexto dos estágios e a prática como componente curricular. Essas proposições podem ser encontradas na experiência da proposta de estágio do curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Paulo, norteada também pelo referencial da alternância de espaços formativos na formação docente.

Nessa mesma linha, em diferentes frentes de lutas, temos a experiência recente desenvolvida sobre o programa de formação de professores do campo no âmbito do Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO, ofertado

licenciaturas em Educação do campo norteado pelos pressupostos da pedagogia da alternância inspirado em modelos internacionais que tiveram como principal objetivo fazer com que os jovens rurais tivessem uma educação voltada à sua realidade, e que permitisse o desenvolvimento rural, expandiu-se para a proposta formativas de professores na e para a educação do campo. Contudo, estas bases já eram desenvolvidas na educação profissional de nível técnico em diferentes regiões brasileiras no contexto do movimento das escolas famílias agrícolas (TEXEIRA, 2008)

Do exposto, vemos que em vários momentos as análises científicas e as experiências institucionais parecem ter estabelecido um diálogo mais aproximado. Em contrapartida, as políticas têm promovido uma visão segmentada entre a dimensão teórico-prática presente no trabalho do professor.

Considerações finais

Com o objetivo de analisar os princípios políticos e epistemológicos de implementação do Programa Residência Pedagógica (PRP) no contexto das políticas educacionais de formação de professores este texto apresentou elementos que problematizam o modo como está configurada a implementação do PRP analisando seus principais documentos de referências, situando esses mesmos documentos num conjunto maior de políticas que vem sendo apresentadas para a formação de professores no país. A ideia principal, portanto, que permeia a noção de residência é a imersão na prática profissional, contudo, vemos nas agendas que o próprio sentido de residência não ganha clareza e, nessa linha, as bases epistemológicas também não ficam explícitas. Desta feita, o PRP em sua agenda e implementação dá ênfase a prática, contudo, em sua implementação pode ser campo de possibilidades de crítica e ação.

Referências

André, Marli. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. Cadernos de Pesquisa, 2012, 42(145), 112-129. <https://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742012000100008>

ARAÚJO, Polliana Rocha Dias. Residência docente. 2016. 70 f., il. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) —Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

BALL, S. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. Currículo sem Fronteiras, v.1, n.2, pp.99-116, Jul/Dez 2001

BRASIL. Decreto N° 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 30 de janeiro de 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Documento Final da CONAE 2010 -- Conferência Nacional de Educação. Construindo o Sistema Nacional de Educação: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação. Disponível em: http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf37

Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb05_05.pdf.

_____. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-rescne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192.

BRASIL, Documento Final Conferencia Nacional de Educação 2014. Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/images/doc/DocumentoFina240415.pdf>.

BRASIL. Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação Nacional.

_____. Senado Federal. Projeto de Lei Nº 227, de 2007 sobre a “residência educacional a professores da educação básica”, de autoria do Senador Marco Marciel. Disponível em: <http://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/80855>.

_____. Senado Federal. Projeto de Lei Nº 284, de 2012 sobre a “residência pedagógica” do Senador Blairo Maggi que altera o projeto de Lei n. 277, de autoria do senador Marco Marciel. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/atividade/materia/getPDF.asp?t=112691&tp=1>.

_____. Senado Federal. Projeto de Lei Nº 6, DE 2014. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a residência docente na educação básica. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleggetter/documento?dm=4611821&ts=1548953781103&disposition=inline>

BOURDONCLE, R. La professionnalisation des enseignants: analyses sociologiques anglaises et américaines. Revue Française de Pédagogie, Paris, n. 94, jan./mar. 1991.

CORNEJO, Jose A. Profesores que se inician en la docencia: algunas reflexiones al respecto desde America Latina. Revista Iberoamericana de Educación, n. 19, p. 51-100, 1999

CÓSSIO, M. F. A nova gestão pública: alguns impactos nas políticas educacionais e na formação de professores. Educação (Porto Alegre), v. 41, n. 1, p. 66-73, jan.-abr. 2018.

DALMON, Danilo (Org.). Políticas Educacionais no Brasil: o que podemos aprender com casos reais de implementação? São Paulo: Edições SM, 2018.

NOVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. Cad. Pesqui. [online]. 2017, vol.47, n.166, pp.1106-1133. ISSN 0100-1574.

ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). Professores são importantes. Atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes. São Paulo: Coedição Moderna: OCDE, 2006.

PINTO, J. M. O que explica a falta de professores nas escolas brasileiras? JORNAL DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS. Nº 15 | Janeiro-Junho de 2014

POULANTZAS, Nicos. O Estado, o poder, o socialismo. Rio de Janeiro: Graal, 1980.

REGO, Teresa C.; MELLO, Guiomar N. de. Formação de professores na América Latina e Caribe: a busca por inovação e eficiência. In: CONFERÊNCIA REGIONAL “O DESEMPENHO DOS PROFESSORES NA AMÉRICA LATINA E NO CARIBE: NOVAS PRIORIDADES”, de 10 a 12 de julho de 2002, Brasília, Brasil: UNESCO; PREAL; BID; MEC, 2002. Disponível em: www.namodemello.com.br/pdf/escritos/oficio/teresaversaoenviada.pdf.

REIS, I. Governança e regulação da educação: perspectiva e conceitos. In: Educação, Sociedade e Culturas, n. 39, 2013.

RODRIGUES, F. Formação Inicial de professores na União Europeia. Disponível em: file:///F:/LC/LC/Florbelá_Rodrigues_CNE_29_abril_2015.pdf

SANTOS, A. J. C. PIBID E O PROFESSOR INICIANTE: analisando as suas relações. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, 2018.

SHIROMA. E. O. Decifrar Textos para Compreender a Política: Subsídios Teórico Metodológicos para Análise de Documentos. Florianópolis: Perspectivas, v. 23. n. 02. p. 427- 446, jul/dez 2005.

TEXEIRA, Edival Sebastião; BERNARTT, Maria de Lourdes; TRINDADE Glademir Alves. Estudos sobre Pedagogia da Alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.34, n.2, p. 227-242, maio/ago. 2008.

TROJAN, Rose Meri. Educação Básica e Formação Docente em Cuba: Prós e Contras. Jornal de Políticas Educacionais, [S.l.], v. 2, n. 3, jun. 2008. ISSN 1981-1969. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/15016>>.

ZEICHNER, K. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidade. Educação, v. 35, n. 3, p. 479-504, maio/ago. 2010.