



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

13801 - Resumo Expandido - Trabalho - 41ª Reunião Nacional da ANPEd (2023)

ISSN: 2447-2808

GT08 - Formação de Professores

**PROGRAMA INSTITUCIONAL DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA:
RECONTEXTUALIZAÇÃO EM UNIVERSIDADES PÚBLICAS FLUMINENSES**

Priscila Couto - UERJ - FFP - Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Lucília Augusta Lino - UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO DE JANEIRO

**PROGRAMA INSTITUCIONAL DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA:
RECONTEXTUALIZAÇÃO EM UNIVERSIDADES PÚBLICAS FLUMINENSES**

Resumo

Este trabalho apresenta pesquisa concluída sobre a materialização do Programa Institucional de Residência Pedagógica (PIRP) em dois projetos institucionais em duas universidades federais, localizadas no Rio de Janeiro, que aderiram ao programa em seu primeiro edital, em 2018. Nosso objetivo era compreender as concepções de formação de professores implementadas pelo Ministério da Educação (MEC), a partir de 2016, identificando projetos políticos em disputa, demandas, interesses e influências, que levaram a sua formulação. Utilizamos a abordagem do ciclo de políticas públicas (Ball, 1992; Mainardes, 2006), como ferramenta para a análise das políticas educacionais, investigando a implantação do PIRP nas duas instituições, ancoradas em Gramsci (2017) e Freire (2021) como referenciais teóricos. A coleta e análise crítica dos dados obtidos com os atores do processo – coordenadores, orientadores, preceptores e residentes das instituições, se deu em diálogo com autores e documentos das entidades do campo educacional, mais especificamente da ANFOPE[1]. Consideramos os desafios postos à formação de professores no Brasil no cenário sociopolítico atual de desmontes e retrocessos educacionais e políticos.

Palavras-chave: residência pedagógica; políticas educacionais; formação de professores.

Introdução

Temos visto nas últimas décadas mudanças no trabalho docente e na organização

escolar, que tem conferido destaque à formação de professores. Após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em 1996, as reformas educacionais proporcionaram uma intensificação das discussões sobre a formação dos docentes no país com destaque para as discussões sobre as Diretrizes curriculares nacionais (DCNs) dos cursos de nível superior e das DCNs dos cursos de formação de professores (Resolução CNE/CP nº 02 de 2015), além das DCNs das diferentes etapas e modalidades da Educação básica.

Entretanto, as mudanças no cenário político com o golpe jurídico-parlamentar-midiático[2] de 2016 determinam o acelerado desmonte das políticas educacionais dos últimos anos. Nesse contexto, o lançamento da Política Nacional de Formação de Professores, em outubro de 2017, sinaliza que o MEC propunha alterações retroativas também nos cursos de formação de professores. Primeiramente houve a redução e alteração significativa dos programas de formação inicial, como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), e a proposição de um novo Programa – o Programa Institucional de Residência pedagógica (PIRP). Os novos editais do PIRP e do PIBID vinculam os programas à Base Nacional Comum Curricular[3] (BNCC) recém aprovada.

Na pesquisa desenvolvida no mestrado em Educação, nosso objetivo geral era compreender o papel do programa de Residência Pedagógica na política de formação de professores para a educação básica, no cenário sociopolítico atual, analisando como se deu sua recontextualização na Universidade Federal Fluminense (UFF) e na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Ao analisar a execução do PIRP nessas duas instituições públicas, pudemos perceber que a política de formação de professores no Brasil tem um caráter fragmentado, sendo historicamente operacionalizada por meio de programas, com a discussão sobre diretrizes curriculares conduzida em âmbito federal.

Essa pesquisa também nos possibilitou compreender como se deu o processo de construção do golpe de 2016 que tomamos como marco temporal para nosso trabalho. O golpe coloca no poder forças políticas que defendem uma lógica privatista, baseada no neoliberalismo, e que dá início a uma série de reformas que retiram direitos da população. Na educação, essas reformas foram centradas em duas importantes políticas, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Novo Ensino Médio.

Problemática e contextualização

A questão da Residência Pedagógica se insere no histórico debate sobre a relação entre teoria e prática na formação de professores. Na década de 70, a concepção de formação de professores hegemônica enfatizava a definição de estratégias para organização do conteúdo e avaliações dentro de um planejamento. Isso muda na década de 1980, sob a influência do contexto de redemocratização da sociedade brasileira e o aporte de estudos sociológicos, destacando a educação como uma prática social ligada a sistemas políticos e culturais, em que o debate acerca da formação de professores passa a destacar a centralidade da docência e a necessidade da reflexão sobre a prática. No contexto atual, percebemos uma retomada da centralidade da dimensão técnica da formação de professores.

Ainda nos anos 1990, sob a égide neoliberal, vimos a retomada de um neotecnicismo associado a disseminação de uma pedagogia fundamentada no desenvolvimento de competências e habilidades. De acordo com Freitas (2012), o tecnicismo é reconfigurado como uma “teoria da responsabilização” onde se propõe a mesma racionalidade técnica de antes na forma de padrões ou expectativas de aprendizagem medidas por testes. Em conjunto, há uma ênfase nos processos de gerenciamento da força de trabalho da escola e no discurso meritocrático, com vistas à privatização. Essas reformas são aceleradas com o golpe de 2016, com medidas que retiram direitos da população, cortam recursos e impõem uma lógica

privatista centrada, na educação, na BNCC e no Novo Ensino Médio.

As reformas da educação atingem todas as esferas da docência, desde o currículo, a formação inicial e continuada, até a carreira, avaliação e gestão. Nesse movimento de reconfiguração do campo educacional, a formação de professores tem papel central. Para Evangelista e Shiroma (2015, p. 333), a formação de professores é estratégica pois “trata-se de uma proposição de mudança em cadeia, da formação do professor, do trabalho docente e do aluno a ser formado. É a formação desse sujeito que está em causa”

A descaracterização da formação de professores atinge o magistério em sua formação inicial e continuada. Nesse sentido, o MEC homologou as DCNs para formação inicial de professores da Educação Básica e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), instituídas pela Resolução CNE/CP nº2 de dezembro de 2019, articulando a formação ao conteúdo da BNCC. O objetivo é atingir a educação básica, reduzindo e esvaziando o currículo de significado e conteúdo, juntamente com um aumento do controle sobre a atuação do professor.

Para Helena de Freitas essas iniciativas, incluindo a Residência Pedagógica, agem na “direção de controle da BNCC em sua implementação na escola e pelas instituições formadoras” (FREITAS, 2018, p.517), materializando uma flexibilização da formação e uma descaracterização da profissão docente. A ênfase na didática, em metodologias e práticas de ensino ao mesmo tempo em que se reduz a formação teórica apontam para uma formação aligeirada, baseada no conceito de competências como paradigma formativo, transformando os profissionais da educação em tutores práticos da BNCC.

Discussão, análises e metodologia

Para desenvolver este trabalho utilizamos a abordagem do ciclo de políticas públicas, formulada por Stephen Ball (1992) e colaboradores como ferramenta instrumental para a análise dos dados. A escolha deste método se deu por considerar que este referencial nos permitia explorar a natureza complexa da política, ressaltando a atuação dos agentes locais, como explicita Mainardes (2006). A pesquisa adotou uma perspectiva qualitativa a partir de uma análise referendada em uma concepção sócio-histórica e crítica da educação, com base em Gramsci (2017) para pensar o Estado ampliado e a atuação de intelectuais orgânicos no processo de elaboração e implantação de políticas educacionais, e Freire (2021), que nos auxiliou a compreender o conceito de autonomia e as possibilidades de resistência às políticas implementadas no que se refere à descaracterização dos programas de formação, à imposição de vinculação à BNCC e seu potencial ataque à autonomia universitária.

O PIRP foi instituído por Portaria da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), em 28 de fevereiro de 2018, e a seguir, teve lançado seu primeiro edital (Edital CAPES/MEC 06/2018). Além do desenvolvimento de projetos de formação que fortaleçam o campo da prática, o programa objetiva induzir a reformulação prática das licenciaturas e promover a adequação dos currículos de formação inicial de professores à BNCC.

No contexto da prática, buscamos investigar a contribuição do PIRP para a formação de professores, segundo as avaliações dos sujeitos envolvidos e o cotejamento dos dados dos Projetos Institucionais da Universidade Federal Fluminense (UFF) e da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), as duas únicas universidades públicas habilitadas no Edital 06/2018, já finalizado, e que juntas, receberam mais cotas que a soma de todas as outras IES fluminenses habilitadas. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 20 sujeitos que atuaram como coordenadores institucionais e docentes orientadores e aplicado questionário a 90 residentes, de forma virtual, com o auxílio de ferramentas *online*, em razão da declaração

de estado de pandemia de Covid-19 pela Organização Mundial de Saúde (OMS). A partir de documentos, dos relatos e das contribuições dos entrevistados foi possível apreender como o PIRP foi recontextualizado nas duas IES, em processo de resistência às orientações da política, afirmando, em maior ou menor grau, a sua autonomia.

A UFRRJ realizou um projeto que teve como principal característica o entendimento de que o PIRP seria um aprofundamento para a prática docente, enquanto o PIBID seria uma sensibilização. O projeto da UFRRJ também fez associação das ações desenvolvidas com o estágio supervisionado. A UFF, por sua vez, realizou um projeto que teve como principal característica a condução unificada dos programas de formação da IES: o PIRP, o PIBID e um programa próprio. A questão do estágio ocupou espaço secundário nas discussões dos docentes e não fez parte da tradução realizada. Ao comparar o processo de recontextualização nas duas IES, percebemos que a UFF possui uma política institucional de formação de professores mais consolidada entre a comunidade acadêmica. Por outro lado, o programa provocou uma movimentação maior entre os docentes da UFRRJ fortalecendo a política que a IES já tinha implantada, mas que não parecia estar consolidada na cultura acadêmica.

As forças que estão no poder tensionam, assim, as IES para operar mudanças que sejam de seus interesses. Acreditamos que a materialização da política de formação de professores por meio de programas, mantidos por bolsas, de caráter temporário, é uma forma de tensionar a universidade nesse sentido, pois cria-se uma dependência das IES aderirem aos diferentes programas lançados pelo governo para receberem financiamento e poderem implementar seus projetos. Acreditamos que este é um mecanismo de persuasão da comunidade acadêmica aos projetos políticos dos grupos que estão no poder. No entanto, pudemos perceber que a tomada de decisão dos sujeitos envolvidos era, em grande parte, baseada na possibilidade de exercício da autonomia universitária, em uma forma de resistência à imposição da política.

Entendemos a imposição da BNCC pelo programa como uma forma do Governo federal intervir no que é ou não conhecimento passível de ser ensinado no ambiente universitário, forçando uma concepção de formação alinhada aos princípios neoliberais que impulsionam as reformas empresariais da educação. No entanto, nos processos de interpretação e tradução estudados constatamos que os atores da política resignificaram seus objetivos e pudemos perceber que as IES compartilham de uma concepção de educação como prática social, democrática e construtora da cidadania.

Considerações

Nossa pesquisa mostrou como as universidades estudadas recontextualizaram o programa em seu contexto da prática reinterpretando e traduzindo suas determinações para acomodá-la a uma concepção de educação como prática social, favorecendo uma experiência reflexiva e de construção progressiva de saberes docentes. Defendemos que a manutenção da lógica de financiamento da política de formação por meio de programas de concessão de bolsas se constitui em um mecanismo de persuasão da comunidade acadêmica para conformação aos projetos políticos dos grupos que estão no poder. Nesse processo destacamos a importância da autonomia universitária para que os sujeitos pudessem manifestar formas de resistência às reformas impostas.

Referências

BALL, S.; BOWE, R.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.

EVANGELISTA, O; SHIROMA, E. O. Formação humana ou produção de resultados?

Trabalho docente na encruzilhada. *Revista Contemporânea de Educação*, vol.10, n.20, p.314 a p.341, jul/dez. 2015. Disponível em <https://doi.org/10.20500/rce.v10i20.2730>. Acesso em 23/08/2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 70ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2021.

FREITAS, H. C. L. de. 30 Anos da Constituição: avanços e retrocessos na formação de professores. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 12, n. 24, p. 511-527, nov./ dez. 2018. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/912>. Acesso em: 28/04/2021.

FREITAS, L. C. de. Os reformadores empresariais da educação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v33n119/a04v33n119>. Acesso em 28/04/2021.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**, vol.1: introdução ao estudo da filosofia de Benedetto Croce; Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 1ªed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

KRAWCZYK, N; LOMBARDI, J. C. (Orgs.). **O golpe de 2016 e a educação no Brasil**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educ. Soc.* [online]. 2006, vol.27, n.94, pp.47-69.. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000100003>. Acesso em: 16/07/2020.

[1] Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, entidade criada em 1990.

[2] Termo explicitado por Krawczyk e Lombardi (2018) para caracterizar o movimento que culminou no impeachment de Dilma Rousseff, desencadeado em 17 de abril de 2016 na Câmara dos Deputados e consumado no Congresso Nacional, em 31 de agosto de 2016, em sessão transmitida em cadeia nacional.

[3] A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que estabelece um conjunto de conhecimentos, competências e habilidades, consideradas essenciais, que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.