



PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE OS EDITAIS DE 2018 E 2020

PEDAGOGICAL RESIDENCE PROGRAM: COMPARATIVE ANALYSIS BETWEEN 2018 AND 2020 PUBLIC NOTICES

PROGRAMA DE RESIDENCIA PEDAGÓGICA: ANÁLISIS COMPARATIVO ENTRE LOS AVISOS 2018 Y 2020

1

Mikaella Rocchigiani Magnavita¹
Saionara Silva Fontes²
Maxwell Siqueira³

Resumo: O objetivo deste estudo foi investigar relações existentes entre os editais CAPES 06/2018 e 01/2020 sobre a Residência Pedagógica, tecendo considerações acerca dos pontos e contrapontos nesses documentos. Foi realizada análise qualitativa, sendo os instrumentos de obtenção de informações os editais supracitados. Constatou-se que o programa possui obstáculos desde sua gênese, sendo prolongados até os dias atuais. Também se observou que há avanços e retrocessos presentes no edital de 2020. Logo, é necessário que ecoem vozes que advoguem acerca da continuidade do programa e que essas se mobilizem produzindo investigações que apontem a relevância e desocultem as adversidades do programa.

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

Abstract: The objective of this study was to investigate existing relationships between CAPES Notices 06/2018 and 01/2020 on Pedagogical Residency, making considerations about the points and counterpoints in these documents. A qualitative analysis was performed and the instruments for obtaining information were the aforementioned notices. It was found that the program has obstacles since its genesis, being extended to the present day, it is also observed that there are advances and setbacks present in the 2020 public notice. It is necessary that echo voices advocating for the continuity of the program and that they mobilize themselves producing investigations that point out the relevance and reveal the adversities of the program.

Keywords: Pedagogical Residence. Teacher education. Initial formation.

¹ Licenciada em Ciências Biológicas e Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática. Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7771-3074>. E-mail: magnavitamikaella@gmail.com.

² Licenciada em Química e Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática. Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9116-6780>. E-mail: sfsilva1@uesc.br.

³ Doutor em Educação. Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2165-4244>. E-mail: mrpsiqueira@uesc.br.



Resumen: El objetivo de este estudio fue investigar las relaciones existentes entre los Avisos CAPES 06/2018 y 01/2020 sobre Residencia Pedagógica, haciendo consideraciones sobre los puntos y contrapuntos en estos documentos. Se realizó un análisis cualitativo, y los instrumentos para la obtención de la información fueron los avisos antes mencionados. Se constató que el programa tiene obstáculos desde su génesis, extendiéndose hasta la actualidad, también se observa que existen avances y retrocesos presentes en lo aviso 2020. Por lo tanto, es necesario que las voces que abogan por la continuidad del programa resuen y se movilicen produciendo investigaciones que señalen la pertinencia y revelen las adversidades del programa.

Palabras-clave: Residencia Pedagógica. Formación de profesores. Formación inicial.

Submetido 21/02/2022

Aceito 01/12/2022

Publicado 05/12/2022



Introdução

Nos últimos anos, o cenário educacional brasileiro tem sido palco de recorrentes tensões devido às mudanças e reconfigurações que regem os mais variados campos e níveis de ensino. Nessa perspectiva, pautados na formação docente, estudiosos vêm se debruçando sobre as políticas contemporâneas na área de formação de professores, a fim de refletir de maneira crítica sobre os preceitos, incoerências e contradições destas políticas (SILVA E CRUZ, 2018; FARIA E DINIZ-PEREIRA, 2019; GUEDES, 2019; GONÇALVES, MOTA E ANADON, 2020).

Frente ao cenário de mudanças no campo formativo, destaca-se o Programa de Residência Pedagógica (PRP), que integra a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, assim como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), sendo que, apesar de ambos ocorrerem no mesmo campo de atuação e colaborarem com a formação docente, possuem objetivos e estruturas distintas. Originário da portaria nº 38 de fevereiro de 2018 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e colocado em exercício pelo edital nº 06/2018 da mesma Fundação Pública, o PRP é uma das apostas para potencializar a qualificação dos futuros profissionais da educação básica brasileira (Tavares, Sousa e Cruz, 2019), por meio da inserção desses docentes em formação nas escolas-campo, proporcionando saberes, experiências, que emergem por meio de elementos vinculados ao saber-ser e o saber-fazer (TARDIF, 2014).

Por ser um programa recente, investigações apontam para a necessidade de se produzir conhecimentos voltados para o PRP, devido à carência de estudos e com o intuito de contribuir com a discussão e problematização do mesmo (Farias e Diniz-Pereira, 2019; Santana e Barbosa, 2020). Não obstante, é importante destacar que aspectos presentes no edital nº 06/2018 foram refutados e atualizados pelo edital de nº 01/2020, sendo que este possui indicativos de mudanças frente ao anterior e ainda é pouco explorado pelos pesquisadores (SANTOS E SIQUEIRA, 2021).

Dessa forma, buscamos com este estudo abordar, teoricamente, o PRP como um programa que integra esta política de formação de professores no Brasil. Assim sendo, tem-se como objetivo investigar as relações existentes entre os editais CAPES 06/2018 e 01/2020, tecendo considerações acerca dos pontos e contrapontos presentes nesses documentos. Para

isso, foi realizada uma análise qualitativa alicerçada nos preceitos da pesquisa documental. Portanto, para alcançarmos nossos objetivos foram realizadas leituras completas nos editais da CAPES, nº 06/2018 e nº 01/2020, a fim de tecer comparações entre os textos. Além disso, foram analisadas as portarias que antecederam os editais, especificamente, as portarias CAPES de nº 38, de 28 de fevereiro de 2018, e a de nº 259, de 17 dezembro de 2019. As análises dos documentos citados foram feitas sobre a luz da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977).

A formação de professores em um contexto de mudanças

À medida que o tempo transcorre, a perspectiva que se tem é que estamos imersos em constantes alterações, seja de modelos, de estado, de paradigmas ou outros aspectos. Tal panorama também se estende ao cenário educacional, visto que este vem apresentando constantes reconfigurações que não são pontuais, mas provenientes de um apanhado de circunstâncias que perpassam por fatores econômicos, sociais, históricos, culturais e políticos (NÓVOA, 2009; IMBERNÓN, 2011).

A concepção da profissão docente é um dos aspectos que se modificou com o passar dos anos. Historicamente, “possuir um certo conhecimento formal, era assumir a capacidade de ensiná-lo” (IMBERNÓN, 2011, p. 13), bem como ser professor era possuir uma tendência prévia, gozar de vocação para tal. Essa visão reducionista, atualmente é vista como ultrapassada e insuficiente, pois não nos tornamos professor e sim nos formamos professores, ou seja, a nós foram concedidos conhecimentos pedagógicos e práticos de natureza heterogênea e de fontes variadas em um espaço temporal, capacitando-nos para o exercício da docência. Porém, ainda ecoam vozes que, erroneamente, compreendem a docência como profissão genérica e não como um ofício que requer profissionalização (IMBERNÓN, 2011).

Por meio de um processo não linear, muito se caminhou em direção a uma evolução positiva frente à profissionalização e, conseqüentemente, à formação docente. Um exemplo claro acerca disso pode ser conferido à visão que se tem de que o professor não é um mero técnico e sim um profissional em constante reconfiguração, que assume outras funções, extrapolando a compreensão de que o ofício do professor está atrelado apenas a atividades relacionadas ao ensino e à reprodução de conhecimentos (IMBERNÓN, 2011; SCHÖN,



2009). Portanto, a docência está pautada em um panorama no qual formamos professores “na mudança e para a mudança” (IMBERNÓN, 2011, p. 15).

Ainda assim, diversos são os desafios atrelados à docência, até porque ajustes e alterações não são sinônimos de superação. Como desafios contemporâneos pode-se indicar as questões que perpassam a desvalorização da profissão nas suas múltiplas facetas, a falta de garantia de que os cursos de formação de professores formem indivíduos interessados em realmente exercer a docência, a diversidade de perfis que há nas instituições de ensino as quais “abrem caminho para uma redefinição das práticas de inclusão social e de integração escolar” (NÓVOA, 2009, p. 13), a incorporação das novas tecnologias nas salas de aula, a indicação de quais e se há estratégias eficazes para formar docentes autônomos capazes de interpretar e reinterpretar suas práticas pedagógicas e metodológicas. Porém, para Imbernón (2011, p. 40), há certo impasse no sentido de problematizar a docência, pois, de acordo com o autor, a profissão professor não “enfrenta problemas e sim situações problemáticas contextualizadas”. Ou seja, os desafios que são atribuídos a tal não são fatores isolados, mas sim fruto do contexto, do meio, que se insere.

Nesse sentido, Nóvoa (2009, p. 88-89) enfatiza que “é necessário mobilizar, com o mesmo vigor, novas energias na criação de ambientes educativos inovadores, de espaços de aprendizagem que estejam à altura dos desafios da contemporaneidade”. Sendo assim, muitos são os autores que compreendem um diálogo entre a formação e a prática, sendo essa última uma alternativa para tentar superar esses problemas, principalmente aos que se refere à formação inicial (NÓVOA, 2009; GARCIA, 2010; IMBERNÓN, 2011; TARDIF, 2014; ANDRÉ, 2018; GATTI ET AL. 2019; ROCHA, SILVA E SILVA, 2021).

Porém, não é possível que a prática seja realizada de maneira dicotômica da teoria, até porque a configuração e a categorização da profissão docente provêm da correlação entre esses dois aspectos, teórico e prático (LUDKE E CRUZ, 2005; GARCIA, 2009; NÓVOA, 2009). Ademais, Imbernón (2011) ressalta que o processo de reflexão sobre a prática é um aspecto fundamental no âmbito da formação de professores, compreendendo que:

O eixo fundamental do currículo de formação do professor é o desenvolvimento da capacidade de refletir sobre a própria prática docente, com o objetivo de aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a realidade social e a docência (IMBERNÓN, 2011, p. 41-42).

É nessa perspectiva de exercitar de maneira ativa o ofício docente que se inserem os programas que fazem parte da Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, sendo o PRP um desses. Mas, se analisada e retomada a ideia de que tal programa faz parte de um cenário de mudanças, pode-se compreender que esse é fruto de uma reconfiguração retrógrada que emerge diante de novas formas de governo e controle da profissão docente? Ou uma alteração significativa para a formação docente brasileira? São respostas que se busca esclarecer ao decorrer de nossas interpretações sobre o programa.

O Programa de Residência Pedagógica da CAPES

A ideia de uma residência voltada para área educacional no Brasil não é uma novidade, pois essa concepção já vem sendo pensada e colocada em prática a mais de uma década, com clara influência da residência médica (Silva e Cruz, 2018; Faria e Diniz-Pereira, 2019). De acordo com Faria e Diniz-Pereira (2019), as expressões residência educacional, residência pedagógica, residência docente e imersão docente são utilizadas de maneira similar para se referirem a uma residência, sendo essas vinculadas tanto à formação inicial como à continuada de professores. Porém, a concepção de residência que é foco da presente investigação é a Residência Pedagógica da CAPES.

O PRP foi colocado em exercício no ano de 2018, alicerçado na portaria de nº 38 e por meio do edital nº 06/2018 da CAPES. É notório destacar que tal programa concretizou uma perspectiva que vinha sendo discutida pelos representantes do Ministério da Educação (MEC) por meio de projeções de slides, principalmente acerca de aspectos que dispunham sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica (SILVA E CRUZ, 2018).

Além do fato de o programa emergir frente a uma conjuntura “caracterizada por uma pulverização expressada na utilização de exposições de projeção de slides (SILVA E CRUZ, 2018, p. 228), o contexto de instituição do PRP foi constituído em um período conturbado no âmbito sócio-político (SANTANA E BARBOSA, 2020), visto que o Brasil tentava se estabelecer após o impeachment da presidenta Dilma Rousseff, no ano de 2016 e, conseqüentemente, estava frente a um novo governo repleto de “fragmentações, reformas



educacionais, mudanças incoerentes e contraditórias” (SANTANA E BARBOSA, 2020, p.3), que foi liderado pelo presidente Michel Temer.

Destaca-se que, entre o segundo semestre de 2016 e o fim do ano de 2018, o mandato do até então presidente foi cercado de problemáticas, principalmente no que diz respeito às políticas educacionais. É válido salientar que essas políticas foram enquadradas pela perspectiva de sujeitos que têm contato mínimo ou insuficiente com o contexto escolar, não por quem de fato possui conhecimento sobre, neste caso os professores e educadores. Esse cenário se aproxima do conceito do docente como consumidor de fast-food, discutido por Garcia (2009), no qual o autor entende que há um crescimento do professor consumidor de constantes reformas articuladas por elites nacionais ou até mesmo importadas de outros países ou regiões. No caso do Brasil, as reformas e normativas educacionais que emergiram no governo Temer possuíam um caráter obrigatório, bem como escancarou as portas para os reformadores empresariais da educação, os quais possuíam clara intenção de alinhar a educação nacional com o setor privado mercantil.

Entre o conjunto de normativas problemáticas e impositivas, constituídas majoritariamente no apagar das luzes, a fim de reestruturar o cenário formativo educacional no governo Temer, pode-se citar:

- a) A aproximação com o setor privado mercantil, aprofundando a “naturalização da gradativa substituição do direito à educação pela oferta de produtos educacionais aos consumidores” (UCZAK, BERNARDI E ROSSI, 2020, p.7);
- b) A aprovação da Emenda Constitucional 95/2016, amplamente conhecida como PEC dos Gastos, que limitou por 20 anos os investimentos em políticas sociais, provocando restrições em políticas públicas, “inclusive, as políticas educacionais, sobretudo, aquelas que respondem às metas do Plano Nacional de Educação 2014-2024” (AGUIAR, 2020, p. 619);
- c) A instituição da proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) por meio da Resolução do Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno (CNE/CP), nº 2 de 22 de dezembro de 2017, voltada para a educação básica. Sua fase final de constituição foi realizada de maneira autoritária, hierarquizada, bem como foi estranhamente apoiada e influenciada pelo setor privado, como, por exemplo,

instituições financeiras, empresas, fundações e outras que faziam parte do Movimento pela Base Nacional Comum (MBNC) (UCZAK, BERNARDI E ROSSI, 2020);

d) A proposta de uma Base Nacional Comum de Formação de Professores, para que houvesse um diálogo entre a BNCC e a formação de professores. Tal proposta foi “entregue ao CNE em 13 de dezembro de 2018, para análise e parecer” (Guedes, 2019, p. 89), sendo aprovada um ano depois pelo governo Bolsonaro, a qual foi intitulada Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), instituída pela Resolução CNE/CP N° 2, de 20 de dezembro de 2019, juntamente com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (BRASIL, 2019b);

e) Além da implementação do programa que é foco desse estudo, o PRP.

O PRP foi apresentado por meio de slides (Brasil, 2017) como uma modernização do PIBID, buscando, por intermédio de seu primeiro edital, selecionar Instituições de Ensino Superior (IES), tanto públicas como privadas, que, em parceria com as redes públicas de educação básica, estimulassem a articulação entre teoria e prática docente nos cursos de formação inicial, mais especificamente nas licenciaturas (BRASIL, 2018).

Portanto, mediante a referida concatenação entre teoria e prática, o programa, desde sua gênese, disponibiliza bolsas de 18 parcelas mensais para as seguintes modalidades: Residentes, voltada para os estudantes das licenciaturas que estejam devidamente matriculados e ativos, assim como tenham cursado 50% do curso ou a partir do 5º período; Coordenador Institucional, docente da IES responsável pelo projeto; Docente Orientador, representante da IES, que desempenha o papel de orientar o residente; e, por fim, o Preceptor, que é o professor da escola de educação básica que acompanha os residentes na escola-campo (BRASIL, 2018). Ainda assim, destacamos que o programa prevê a inserção de residentes sem bolsa, sendo que esses exercem as mesmas funções dos residentes bolsistas. Nesse sentido, o edital de 2018 destaca que:

Para cada núcleo de subprojeto aprovado no Projeto Institucional será concedido 24 cotas de bolsa na modalidade de residente, devendo a IES, a título de contrapartida, incluir até 6 discentes sem bolsa (BRASIL, 2018, p.8).



Observa-se que o PRP não atua exclusivamente na formação inicial, tal programa também se articula com a formação continuada ao integrar os docentes que atuam nas IES e nas escolas básicas. Esse movimento integrador e formativo no ambiente escolar indica nuances que nos aproxima da concepção da “formação centrada na escola” discutida por Imbernón (2011), a qual se desenvolve a partir da colaboração e propõe formações na escola, vislumbrando essa última como ambiente base capaz de promover mudanças, desenvolvimentos e melhorias por meio do processo de “ação-reflexão-ação”. É justamente neste campo fértil, a escola, que o PRP se propõe atuar, a partir do rompimento da dicotomia entre escola e universidade, fazendo com que a escola seja reconhecida como local de construção de conhecimento docente e o professor preceptor como ‘co-formador’ do licenciando.

Apesar de possuir grande valor e potencial, não podemos deixar de lado que o PRP é uma das novas e embaraçosas políticas educacionais que possui a BNCC como epicentro. Portanto, possui aspectos que devem ser constatados, desvendados e problematizados para que, se ajustados e superados, o programa possa contribuir de maneira plena e exemplar no contexto formativo brasileiro.

O edital de 2018 e suas problemáticas

Como já enfatizado, o primeiro edital da Residência Pedagógica foi o edital 6/2018 da CAPES. Esse estava alinhado com a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, a qual definia as DCN para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Além disso, o edital indicava que a carga horária do programa seria de 440 horas, distribuídas em 60 horas de ambientação e conhecimento da escola, 320 horas de imersão, sendo 100 horas dessas voltadas para regência, e 60 horas de elaboração do relatório final. No que se referem aos objetivos, estes versam:

- I. Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnósticos sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias;
- II. Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura,

tendo por base a experiência da residência pedagógica; III. Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores. IV. Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018, p.1)

Esses objetivos foram duramente criticados por estudiosos (FARIA E DINIZ-PEREIRA, 2018; SILVA E CRUZ, 2018; SANTANA E BARBOSA, 2020; VELOSO E PIVOVAR, 2021) e por entidades educacionais (Nota das entidades, 2018), como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) e Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), sobretudo os pontos II e IV, que dispunham sobre a reformulação do Estágio Supervisionado e a adequação do currículo frente a BNCC.

No que tange a reformulação do Estágio Supervisionado por meio do PRP, Silva e Cruz (2018, p. 240) retratam que “por ser uma proposta de residência pedagógica o número de 440 horas para adequar-se à carga horária do estágio supervisionado, é reduzido”. Ainda assim, as autoras indicam que, por meio da prerrogativa de reformulação, é possível verificar um interesse claro em estimular mudanças na forma e no conteúdo das atividades bem como nas reflexões voltadas para o ofício docente, principalmente se forem levados em consideração os aspectos que vinculam o Estágio Supervisionado às prerrogativas dispostas na BNCC e ao enfoque nas atividades práticas, “centrando o ato pedagógico no fazer metodológico-curricular” (SILVA E CRUZ, 2018, p 239).

Logo, é possível compreender essa articulação como um aspecto alarmante, pois o Estágio Supervisionado é um componente curricular obrigatório nas licenciaturas que possui estrutura de disciplina, exigindo, portanto, validação da conduta do professor em formação por meio de uma nota. Além disso, o Estágio Supervisionado possui suas singularidades que variam conforme a instituição, o curso, o contexto social, bem como de acordo com as perspectivas do professor que o conduz. Dessa maneira, ao induzir e abrir margem para a unificação do Estágio Supervisionado com o PRP cria-se um mecanismo de padronização proporcionando uma conduta unificada que suprime as particularidades dos dois, os quais,



apesar de terem o campo formativo e a prática docente como aspectos similares, possuem condutas, objetivos e organização diferentes entre si.

Já diante da articulação entre Estágio Supervisionado, PRP e BNCC, que está presente nos objetivos do edital, observa-se um descrédito à autonomia universitária, sendo essa assegurada pela Constituição Federal/1988, especificamente no artigo 207, onde retrata que “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial” (BRASIL, 1988, s/p). Nessa seara, Guedes (2019) chama atenção que a autonomia universitária é assegurada não só pela referida constituição, mas também pela Lei de nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB) e pela DCN do ano de 2015 (Brasil, 2015), que, inclusive, é um dos documentos norteadores do edital. Logo, a autora expressa preocupação frente à implementação do PRP por meio do edital de 2018, justamente devido à violação e à contradição das normativas de base que permeiam a educação. Assim sendo, ela afirma que “não é prematuro afirmar que vivemos novas ingerências no campo da formação, na autonomia administrativa e pedagógica da Universidade e na organização curricular dos cursos de licenciatura” (GUEDES, 2019, p.8).

Ainda, no sentido de contestar aspectos do edital, as entidades acadêmicas brasileiras manifestaram repúdio à iniciativa tanto de reformulação do Estágio Supervisionado como de estreiteza com a BNCC, por meio de nota publicada no site da ANPEd, no qual essas associações indicam, nos trechos destacados a seguir, o descontentamento com o edital de 2018:

Sublinhamos que a vinculação do Programa de Residência Pedagógica à BNCC fere a autonomia universitária, ao induzir nas IES projetos institucionais de formação que destoam das concepções de formação docente presentes nos seus próprios projetos pedagógicos [...] A vinculação dos programas de formação inicial das IES à Base é uma tentativa de ampliar o escopo de controle da BNCC, que de referencial curricular da educação básica passa também a ditar as ações e articulações institucionais das IES no âmbito da formação docente [...] Na prática, isso representa a transferência do controle das ações de formação docente das IES diretamente para o MEC/Capes, a substituição das Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Licenciatura por um programa de distribuição de bolsas controlado externamente às IES (NOTA DAS ENTIDADES, 2018, s/p).

Mediante as proposições expostas anteriormente, pode-se inferir que as mudanças na política de formação não foram feitas de maneira desconexa, mas como mecanismo de controle ao iniciar uma proposta silenciosa de padronização no contexto formativo, induzindo como se ensina e, conseqüentemente, como se aprende. Esse aspecto vai de encontro às concepções de Imbernón (2011), pois o autor compreende que a educação é libertadora e possui caráter emancipatório. Portanto, se compararmos esse contexto de encaixotamento e de controle nas políticas educacionais, é possível perceber o desvirtuamento dessa premissa, já que não há como possuir autonomia quando toda a comunidade educacional está submissa a um sistema hierarquizado, autoritário e impositivo.

Destaca-se, ainda, que, apesar de haver indicativos sobre a articulação entre teoria e prática no edital que conduziu o desenvolvimento do PRP, sobretudo no objetivo I, não há clareza de como essa interlocução deveria ser realizada. Esse fato induz compreendermos, alicerçados nos preceitos de Silva e Cruz (2018), que existe uma dicotomia entre prática e teoria no programa, ou seja, um esvaziamento de teoria frente à prática. E esse fato é exacerbado quando relacionamos a proposição de imersão presente no edital de 2018, sem fundamentação teórica, e que a ideia para o PRP provém do modelo da residência médica, sem levar em consideração as particularidades do ofício docente, promovendo uma aproximação com o modelo da racionalidade técnica, descrito por Schön (2009, p. 15) como uma epistemologia da prática, sendo que “os profissionais são aqueles que solucionam problemas instrumentais, selecionando meios técnicos mais apropriados para propósitos específicos”.

Esse pressuposto que retrata os aspectos teórico-práticos no programa também é discutido por outros estudiosos, como Santana e Barbosa (2020), que, ao indicarem pontos de ancoragem em suas inferências sobre o Programa de Residência Pedagógica, retratam um duelo entre teoria e prática, à medida que “a proposta apresentada não deixa claro como a teoria vai subsidiar a prática nem vice-versa, como podemos ver no primeiro objetivo do edital nº 06/2018” (SANTANA E BARBORA, 2020, p. 8), revelando a relação existente com a operacionalização da racionalidade e um caráter pragmático da prática. Esse fato mitiga a possibilidade do residente possuir parâmetros para refletir sobre suas ações, pois não se pode prejulgar que o mesmo tenha conhecimentos para pensar e examinar suas práticas, logo é



preciso proporcionar a eles momentos de mediações teóricas para que a correlação entre a teoria e a prática seja eficientemente realizada.

Cabe ressaltar que, apesar das problemáticas, existem pontos positivos na instituição do PRP no campo formativo inicial, como, por exemplo, os apontados por Abe e colaboradores (2021) ao investigarem residentes vinculados ao curso de Ciências Biológicas, que são, principalmente, proporcionar aprendizados perante o cotidiano escolar gerando o despertar do interesse em permanecer no curso de licenciatura e o auxílio em relação à permanência devido ao pagamento de bolsas e outros fatores, bem como no âmbito da formação continuada ao auxiliar na reconceptualização pedagógica dos professores em exercício (CARNEIRO, SILVA E REIS, 2021). Porém, após dois anos de efetivação, o edital 6/2018 da CAPES findou-se. Contudo, a manutenção do programa foi garantida com a instituição de um novo edital, o edital nº 1/2020, e com a chegada desse esperançou-se acerca da superação das problemáticas que permeavam o edital anterior.

E tudo se fez novo? Um paralelo entre os editais

O segundo edital do PRP foi o edital de nº 1/2020 da CAPES, sendo precedido pela Portaria CAPES nº 259, de 17 de dezembro de 2019. Diferente do edital anterior, o edital de 2020 possui alinhamento com as novas DCN, as quais foram regulamentadas pela Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019b). Além disso, a título de comparação, observa-se que o novo edital estabelece avanços e retrocessos frente ao anterior (*vide* Quadro 1).

Quadro 1: Síntese comparativa entre os editais da CAPES sobre o PRP

| Edital 06/2018 | Edital 01/2020 |
|--|---|
| Proposto pela portaria CAPES de nº 38, de 28 de fevereiro de 2018. | Proposto pela portaria CAPES de nº 259, de 17 dezembro de 2019. |
| Publicado em março de 2018. | Publicado em janeiro de 2020. |
| Carga horária total dos projetos institucionais é de 440 horas (60 horas destinadas à ambientação na escola, 320 horas de imersão – sendo 100 horas de regência- e 60 horas de planejamento e execução de relatório final, avaliação e | Carga horária total dos projetos institucionais é de 414 horas, organizadas em 3 módulos de 6 meses (cada módulo possui o total de 138 horas, sendo que a regência contempla 40 horas). |



| | |
|---|--|
| socialização de atividades). | |
| 350 IES contempladas | 250 IES contempladas |
| 45 mil cotas de bolsas previstas | 30.096 mil cotas de bolsas previstas |
| Foram contemplados, sem discriminação, todos os cursos de formação docente. | Foram estabelecidas áreas prioritárias e áreas gerais. |

Fonte: Brasil (2018); Brasil (2020).

No que tange aos avanços, é possível observar, por meio da Portaria CAPES nº 259, a qual dispõe sobre o regulamento do PRP, a introdução de uma nova perspectiva relacionada à maternidade. Sendo assim, a Portaria indica que, no caso das mulheres residentes, “a concessão da bolsa será mantida durante o período de licença. Nesse caso, o plano de atividades da bolsista será adaptado para o cumprimento dos objetivos do projeto” (Brasil, 2019a, p. 22). Porém, esse avanço é tímido, mediante ao aspecto que tal proposição de assegurar a bolsa durante a licença maternidade não é estendida a coordenadora institucional, docente orientadora e preceptora, essas apenas possuem garantia de “retorno após o término da licença, caso ainda esteja em andamento” (BRASIL, 2019a, p. 22).

Logo, compreende-se que, ao engravidar e sair de licença, essas mulheres perdem suas bolsas. Esse aspecto é preocupante, visto que fica exposta certa penalização diante da maternidade, bem como recai no debate da disparidade entre homens e mulheres no mercado de trabalho intensificando a desigualdade social no trabalho por gravidez (LIMA, 2018).

Outro ponto de destaque é que, após a resistência frente ao ataque à autonomia universitária, foi retirado o pressuposto que tentava vincular o PRP ao Estágio Supervisionado, suspendendo, então, o ponto IV dos objetivos do edital anterior, fazendo com que os objetivos do programa fossem reformulados. Sendo assim, os novos objetivos visam:

- I.** Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica, conduzindo licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente;
- II.** Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de licenciatura às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC);
- III.** Fortalecer e ampliar a relação entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e as escolas públicas de educação básica para a formação inicial de professores da educação básica;
- IV.** Fortalecer o papel das redes de ensino na formação de futuros professores (BRASIL, 2020, p.1).



É perceptível que o documento ainda carrega um viés que relaciona o PRP à BNCC, e isso se dá porque a BNCC passou a nortear não apenas a educação básica, mas se enraizou por todo o cenário educacional brasileiro, incluindo o de formação de professores, sendo claramente perceptível na BNC-Formação (BRASIL, 2019b). Além disso, e relacionado aos avanços, observamos que, apesar da redução da carga horária para 414 horas, divididas em 3 módulos de seis meses com 138 horas cada (BRASIL, 2020), foi inserido um caráter teórico mais concreto ao programa. Nesse sentido, compondo às 138 horas, é imposto que o projeto contemple 86 horas de preparação da equipe, estudo sobre “os conteúdos da área e sobre metodologias de ensino” (BRASIL, 2020, p.3) e outras atividades. À vista disso, observa-se uma tentativa de vencer as críticas sobre o esvaziamento de teoria no programa, que foi retratada por estudiosos como Silva e Cruz (2018) e Santana e Barbosa (2020).

Ainda com relação à carga horária, também houve uma mudança significativa quanto ao tempo efetivo para regência. No edital de 2018, a carga horária estabelecida é de 100 horas exclusivamente para o desenvolvimento da regência, porém, no edital de 2020, é possível observar uma incorporação de 20 horas. Visto que o referido edital prevê 40 horas de regência em cada módulo, como temos o total de 3 módulos, a carga horária total se estabelece em 120 horas voltadas para a regência.

Contudo, os avanços parecem-nos inibidos principalmente quando comparados aos graves retrocessos (CARDOSO E MENDONÇA, 2020) que são retratos do sistema educativo atual, sobretudo a instituição de, no mínimo, 60% das bolsas para áreas prioritárias, expostas nos trechos a seguir do edital:

a) Áreas prioritárias de residência pedagógica: Alfabetização, Biologia, Ciências, Física, Língua Portuguesa, Matemática e Química. **b)** Áreas gerais de residência pedagógica: Arte, Educação Física, Filosofia, Geografia, História, Informática, Língua Inglesa, Língua Espanhola, Sociologia, Intercultural Indígena, Educação do Campo e Pedagogia (BRASIL, 2020, p.2).

As áreas prioritárias instituídas no documento, conseqüentemente, demarcam as outras, chamadas de gerais, como não prioritárias. Esse cenário é um afronte à formação de professores, pois corrobora com a desigualdade entre os cursos e o sucateamento desses incluídos na área geral, bem como acentua a ideia de “ruptura da concepção de educação



básica em que todas as áreas de conhecimento são constitutivas [...], não podendo ser restrita a esta ou aquela área do conhecimento” (CARDOSO E MENDONÇA, 2020, p.651). Sobre essa seara, Rocha, Ferreira e Pires (2020) também apontam para um retrocesso educacional e características de descaso nesse âmbito.

Pontua-se também a questão da diminuição tanto do número de cotas de bolsas para os residentes quanto do quantitativo de IES a serem contempladas com o fomento. No edital de 2018, 45 mil cotas de bolsas estavam previstas para serem disponibilizadas, assim como 350 IES seriam contempladas para fazerem parte do PRP (BRASIL, 2018). Já no edital de 2020, podemos observar um decréscimo nestes números, sendo que a quantidade de cotas de bolsas para residentes teve um corte de quase 15 mil, passando a ter o total de 30.096 mil bolsas, e, quando comparamos o montante de IES, temos um corte de 100, passando, então, para o total de 250 instituições que podem fazer parte do programa (BRASIL, 2020), ou seja, uma queda de 30%. Um estudo posterior realizado por Tinti, Silva e Farias (2021) já havia se debruçado sobre as cotas de bolsas no PRP, contudo, por ser uma análise pontual, não foi possível identificar as diferenças entre os editais expostos anteriormente.

Nesse sentido, cabe o questionamento e reflexão: essas diminuições são apenas meros acasos ou um projeto de desvalorização e desmonte a um dos poucos projetos que se debruça sobre a formação inicial docente? Parece-nos uma via de mão única, na qual caminhamos ainda mais para o agravo e não para a superação dos problemas que cercam a política formativa no contexto inicial.

Considerações Finais

Por meio desta investigação, a qual teve como objetivo indicar os pontos e contrapontos acerca dos editais da CAPES 06/2018 e 01/2020, pode-se observar que o PRP possui obstáculos desde sua gênese e que são prolongados até os dias atuais. Além disso, ao compararmos os editais, nota-se que, apesar de haver avanços significativos e assertivos na estrutura e organização bem como no progresso frente à superação de algumas adversidades que envolviam o PRP, os dados do estudo indicam que retrocessos presentes no edital de 2020 são alarmantes e requerem atenção dos estudiosos e de toda comunidade educacional.

Nesse sentido, emergem preocupações frente a este edital, pois o PRP é uma política educacional que já faz parte do cenário formativo, ocupa espaços únicos devido as suas



características singulares de atender um perfil específico de estudante e é valoroso, sobretudo, para os residentes à medida que os insere no cotidiano escolar e no trabalho docente.

Cabe salientar que não temos a iniciativa de condenar o programa em si, mas sim proporcionar um espaço reflexivo sobre a condução do mesmo. Dessa forma, ao continuar obstruindo a execução plena de um programa que possui potencial na mobilização de conhecimentos dos futuros professores, ao haver constantes ataques frente à continuidade do programa, devido aos cortes no número de cotas de bolsas e de IES contempladas, ao faltar com compromisso do pagamento das bolsas aos participantes, como ocorreu na segunda metade do ano de 2021, observa-se o descaso e indícios de um projeto de extinção e desmonte a um dos poucos programas voltado para auxiliar na formação inicial de professores no Brasil.

Portanto, é necessário que ecoem vozes que advoguem acerca da continuidade do PRP e que essas se mobilizem produzindo investigações empíricas e teóricas sobre o programa, apontando a relevância deste e desocultando suas problemáticas, pois, como retrata Farias e Diniz-Pereira (2019), Santana e Barbosa (2020), Veloso e Pivovar (2021), por ser relativamente novo, o PRP ainda carece de estudos, fazendo com que reflexões sobre o mesmo deixem de ser realizadas. Ainda, compreende-se que o PRP e os demais programas que integram a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica necessitam ser tratados como uma política pública visando de fato os interesses de quem realmente a eles se direcionam e não como manobra de governo servindo como mero objeto tendo em vista o interesse de um grupo político.

Destaca-se que o presente estudo avança em relação a outras pesquisas que têm como foco central apenas o edital de 2018. Então, ao se debruçar também sobre o documento de 2020, observa-se um leque de novas possibilidades e perspectivas de investigações acerca do edital nº 1/2020, proporcionando contribuições para a área de formação de professores. Sendo assim, devido às limitações frente aos limites deste artigo e à falta de uma análise minuciosa de determinados aspectos, compreende-se que pesquisas futuras precisam investigar com maior afinco o edital de 2020 e suas preposições, sobretudo a questão das áreas prioritárias e das reduções de bolsas e IES como possíveis processos de desmonte ao programa. Ainda, compreende-se a necessidade de investigações frente ao novo edital do PRP, o de nº 24/2022, precedido da portaria CAPES nº 82, de 26 de abril de 2022, visto que este foi publicado no período de finalização do presente artigo, portanto, não foi analisado.



Referências

- ABE, R. S.; ARRUDA, S. M.; LUCAS, L. B.; LIMA, M. I. O desenvolvimento do interesse da docência no contexto do Programa da Residência Pedagógica em Ciências Biológicas. **Educação em Foco**, v. 24, n. 42, p. 279-299, 2021.
- AGUIAR, M. A. S. Políticas de educação em questão: retrocessos, desafios e perspectivas. **Retratos da Escola**, v. 14, n. 30, p. 618-620, 2020.
- ANDRÉ, M. E. D. A. Professores iniciantes: egressos de programas de iniciação à docência. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, 2018.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70. Obra original publicada em, 1977.
- BRASIL. **Constituição (1988)**. Capítulo III-Da Educação, da Cultura e do Desporto. Seção I - Da Educação, Art. 207. Disponível em https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_18.02.2016/art_207_.asp. Acessado dia 29 de maio de 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital 6**: Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica. 2018. Brasília: Ministério da Educação, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital 1**. Brasília: Ministério da Educação, 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Política Nacional de Formação de Professores**. 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria nº 259, de 17 dezembro de 2019**. Brasília: Ministério da Educação, 2019a.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 02, de 01 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. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Brasília: MEC, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 02, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Brasília: MEC, 2019b.
- CARNEIRO, K. T.; SILVA, B. A. R.; REIS, F. P. G. As implicações do Programa de Residência Pedagógica para formação docente: das narrativas à (re) elaboração do trabalho pedagógico no ensino da Educação Física. **Educação (UFES)**, v. 46, n. 1, p. 58-1-33, 2021.
- FARIA, J. B.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Residência pedagógica: afinal, o que é isso? **Revista de Educação Pública**, v. 28, n. 68, p. 333-356, 2019.

GARCIA, C. M. A identidade docente: constantes e desafios. **Formação Docente**, 1 (1), 109-131, 2009.

GARCIA, C. M. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Formação docente**, 2 (3), 11-49, 2010.

GATTI, B.A; BARRETTO, E.S.S.; ANDRÉ, M.E.D.A.; ALMEIDA, P.C.A. **Professores do Brasil: Novos Cenários de Formação**. Brasília, UNESCO, 2019.

GONÇALVES, S. R. V.; MOTA, M. R. A.; ANADON, S. B. A Resolução CNE/CP N. 2/2019 e os Retrocessos na Formação de Professores. **Revista Formação em Movimento**, v. 2, n. 4, p. 360-379, 2020.

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

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIMA, C. R. N. A. Gênero, trabalho e cidadania: função igual, tratamento salarial desigual. **Revista Estudos Feministas**, v. 26, 2018.

NOTAS DAS ENTIDADES. **Manifestação das entidades educacionais sobre a política de formação de professores anunciada pelo MEC**. 2018. Disponível em <<http://www.anped.org.br/news/manifestacao-das-entidades-educacionais-sobre-politica-de-formacao-de-professores-anunciada>> Acesso em 15 de maio de 2021.

NÓVOA, A. **Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

ROCHA, G.B.; SILVA, M.A.A.; SILVA, J.G.S. Algumas lacunas na Formação Inicial: O que dizem os egressos de uma licenciatura? **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)**. Itapetininga, p.17-36, 2021.

ROCHA, L. F.; FERREIRA, O. S.; PIRES, D. A. T. Programa Residência Pedagógica: Análise a partir dos Estudantes do Curso de Licenciatura em Química. **Kiri-Kerê-Pesquisa em Ensino**, v. 2, n. 5, 2020.

SANTANA, F. C. M.; BARBOSA, J. C. O dispositivo formativo da residência pedagógica: ataques, lutas e resistências. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, 2020.

SANTOS, M. R. M.; SIQUEIRA, M. R. P. Tendências sobre o Programa de Residência Pedagógica no Ensino de Ciências: um levantamento bibliográfico em periódicos. **Editora Realize: Anais do XIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC)**, 2021.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Penso Editora, 2009.



SILVA, K. A. C. P.; CRUZ, S. P. A residência Pedagógica na formação de professores: história, hegemonia e resistência. **Momento: diálogos em educação**, v. 27, n. 2, p. 227-247, 2018.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 16 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TAVARES, A; SOUSA, K; CRUZ, K. **Residência pedagógica e formação docente em debate inicial**. Natal, RN, Editora IFRN, 2019.

TINTI, D. S.; SILVA, J. F.; FARIAS, R. A. Cenário da distribuição de cotas para Residentes do Edital 01/2020 da CAPES. **Epistemologia e Práxis Educativa-EPEduc**, v. 4, n. 2, 2021.

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

UCZAK, L. H.; BERNARDI, L. M.; ROSSI, A. J. O governo Temer e a asfixia dos processos de democratização da educação. **Educação (Santa Maria)**. Santa Maria, RS. v. 45, 2020.