

Programa de Residência Pedagógica e concepção de formação de professores: o que nos revela o projeto de uma instituição

Elize Keller-Franco

Como citar: KELLER-FRANCO, E. Programa de Residência Pedagógica e concepção de formação de professores: o que nos revela o projeto de uma instituição. *In* : SHÄFFER, A. M. M.; KELLER-FRANCO, E.; SALES, G. G. P. S.; CASTRO, R. M. **Experiências docentes** : projetos formativos no Pibid e Residência Pedagógica. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2023. p.165-184 DOI: <https://doi.org/10.36311/2023.978-65-5954-322-8.p165-184>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).



CAPÍTULO 11

Programa de Residência Pedagógica e concepção de formação de professores: o que nos revela o projeto de uma instituição

Elize Keller-Franco

Nos debates sobre a profissão docente, defende-se que o professor ideal deve reunir conhecimentos da sua área específica, conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e um saber prático construído na experiência cotidiana com os alunos.

Para Tardif (2011), os saberes que servem de base para a formação docente não se resumem aos conhecimentos teóricos obtidos na universidade e produzidos pelas pesquisas na área da educação, mas englobam os saberes que se constroem na prática cotidiana na realidade escolar, na relação com os pares e no contato com as condições da profissão. A esses conhecimentos o autor denomina saberes experienciais.

[...] Se é verdade que a experiência do trabalho docente exige um domínio cognitivo e instrumental da função, ela também exige uma socialização na profissão e uma vivência profissional através das quais a identidade profissional vai sendo pouco a pouco construída e experimentada e onde entram em jogo elementos emocionais, relacionais e simbólicos que permitem que um indivíduo se considere e viva como um professor e assuma, assim, subjetivamente e objetivamente, o fato de fazer carreira no magistério (TARDIF, 2011, p. 108).

A importância dos saberes experienciais na profissionalização do ensino e especialmente na formação docente nos leva a indagar sobre como os cursos de licenciatura têm incorporado em seus programas de formação os saberes práticos que são adquiridos em situações reais da profissão? Como esses cursos têm promovido a socialização profissional? Como têm-se dado as relações entre os saberes dos profissionais e os

conhecimentos universitários, entre os professores da educação básica e os professores pesquisadores e formadores?

A indissociabilidade teoria-prática é um dos aspectos que mais tem despertado a atenção na formação inicial de professores. Para Tardif (2011, p. 269), “os saberes das ciências da educação e os saberes profissionais são vizinhos, mas, não se interpenetram nem se interpelam mutuamente”.

Os condicionantes da cisão teoria-prática podem ser localizados na organização que tem acompanhado historicamente os cursos de licenciaturas, o conhecido modelo 3+1, no qual em três anos se oferece a formação de bacharel e com mais um ano de formação didática tornam-se licenciados. Outro condicionante pode ser localizado a partir do momento em que os currículos de formação criaram os estágios como um componente fora do momento de aula, como um apêndice do currículo, fato que se deu com a LDB 4.024/61, repetiu-se na LDB 5.692/71 e perdura na atual Lei de Diretrizes e Bases.

Esses desafios guardam relação direta com as concepções de formação que orientam os cursos que formam para a docência. Imbernón (2009), ao referir-se às novas tendências para a formação de professores afirma:

Uma reestruturação da formação de professores precisa se opor frontalmente a toda manifestação explícita ou oculta da racionalidade técnica que com outros nomes e procedimentos nos leva de volta ao passado (competências, planos estratégicos, qualidade, eficiência, eficácia...), sem análise, seja nos conteúdos curriculares ou nas formas de gestão, seja no controle técnico-burocrático da educação e da formação. É preciso assumir uma perspectiva crítica em educação e formação (IMBERNÓN, 2009, p. 37).

Na mesma direção, García (1999) propõe que os programas de formação de professores devem ultrapassar a racionalidade técnica que ainda continua a dominar nesses cursos. Nesse contexto de considerações, o presente capítulo tem como objetivo levantar reflexões sobre as concepções que orientam os cursos de formação de professores a partir da análise de um projeto institucional encaminhado à Capes para atender ao edital nº 06/2018, que lança o Programa da Residência Pedagógica, o qual tem como finalidade o fomento para ressignificação da formação de professores.

A razão de trazermos para reflexão as concepções de formação docente é porque acreditamos não ser suficiente ter políticas e programas, também é preciso considerar as concepções de fundo que orientam essas políticas e programas. O fato de haver uma política e programa gera outra exigência, instala para o debate a questão sob quais bases estão sendo formulados essas políticas para a formação de futuros professores e como se desdobram no contexto da prática em seus projetos. O interesse pela temática se insere ainda nos questionamentos e estudos que vimos desenvolvendo sobre as concepções de

formação docente que embasam os cursos e programas que formam esses profissionais (KELLER-FRANCO, 2014; 2018).

A partir dessa introdução apresentaremos o Programa da Residência Pedagógica, na sequência trazemos uma síntese sobre as concepções de formação de professores para então analisar a concepção que orienta o Projeto da Residência Pedagógica de uma instituição.

O Programa de Residência Pedagógica (PRP)

O marco legislativo brasileiro vem dedicando atenção às práticas nos cursos de formação de professores, inclusive com o aumento de carga horária para esses componentes curriculares. Tendo em vista esse contexto, foi lançado em 2018 pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), o edital nº 06/2018 com chamada para Instituições de Ensino Superior (IES) para participarem do PRP voltado para a implementação de projetos inovadores que viabilizassem a articulação teoria/prática mediante a aproximação das escolas públicas e dos cursos de licenciatura na formação para a docência. Poderiam participar da chamada pública instituições públicas, privadas sem fim lucrativos e IES privadas com fins lucrativos que possuíssem cursos de licenciatura participantes do Prouni.

Conforme edital, o Programa é uma atividade de formação para estudantes a partir da segunda metade de cursos de licenciatura, a ser desenvolvido em escolas públicas de educação básica denominadas escolas-campo e que deverão ser reconhecidas pelas IES para fins de estágio. O estudante (residente) será acompanhado por um docente da escola-campo (preceptor) e na IES por um professor do curso (docente-orientador). O Programa conta ainda com um coordenador institucional para mediação e coordenação do Projeto Institucional (PI). Tanto o residente quanto os professores envolvidos (preceptor, orientador e coordenador institucional) recebem bolsas, mas também está prevista a participação de voluntários.

Constam como objetivos do Programa: I. Aperfeiçoar a formação nas licenciaturas mediante projetos que fortaleçam o campo da prática; II. Induzir a reformulação do estágio supervisionado; 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 (BRASIL, 2018).

O edital prevê que a residência tenha um total de 440 horas distribuídas entre: ambientação na escola (60 horas), imersão (320 horas) e elaboração de relatório final, avaliação e socialização de atividades. As horas destinadas à imersão devem ser

distribuídas entre a regência (100 horas) e o planejamento e execução de pelo menos uma intervenção pedagógica.

Embora o Programa tenha sido lançado recentemente, a ideia da residência em contra manifestações anteriores no cenário educacional brasileiro, tanto na legislação como na implementação de algumas experiências com terminologias próximas, tais como residência educacional, residência docente e imersão docente.

Conforme dados trazidos por Faria e Diniz-Pereira (2019), a primeira menção na legislação se deu em um Projeto de Lei do Senado nº 227/2007 (BRASIL, 2007), instituindo a residência educacional no âmbito da formação continuada com bolsa de estudos para professores da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental como etapa obrigatória e ulterior à habilitação, tendo sido o projeto arquivado.

Os autores trazem ainda as experiências desenvolvidas no Programa Residência Docente que teve início no Colégio Pedro II, para professores da rede pública com diploma de licenciatura plena e que atuassem em qualquer das áreas/disciplinas oferecidas na educação básica. Ao final do curso, o residente-docente recebia o título de especialista em docência do ensino básico (pós-graduação lato sensu) em sua área específica de atuação. Nesses mesmos moldes desenvolveu-se também o Projeto Residência Docente do Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais (CP/UFMG). Esses projetos foram aprovados pela Capes em 2011 e 2013 respectivamente.

No âmbito da formação inicial, os estudos de Faria e Diniz-Pereira (2019) encontraram experiências desenvolvidas nos moldes da residência como a implementada pelo Centro Pedagógico (CP) da Escola de Aplicação da UFMG: o Projeto Imersão Docente (PID). Desde 2011, o projeto oferece bolsas de monitoria para estudantes das licenciaturas em artes, ciências biológicas, geografia, história, letras, matemática e pedagogia. Os licenciandos acompanham continuamente uma turma em todas as disciplinas e nas atividades nos variados espaços escolares. Além disso, na sua atribuição de 25 horas semanais desenvolvem uma variedade de atividades como encontros de orientação, participação em reuniões pedagógicas, planejamento de aulas, participação na docência e elaboração de um relato de experiência.

Outra experiência trata-se do Programa Residência Educacional, da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SÃO PAULO, 2013), por meio de uma política pública voltada para a melhoria da qualidade do ensino em escolas estaduais com baixos índices de desempenho escolar. Estudantes de licenciaturas recebiam bolsa-estágio e auxílio-transporte para realizar o estágio nos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio nessas escolas, cumprindo uma jornada de 15 horas semanais com o limite máximo de 6 horas diárias.

A experiência mais divulgada e também mais próxima da atual versão do PRP do MEC, é o seu homônimo, o Programa de Residência Pedagógica (RP) em andamento

desde 2009 no curso de Pedagogia da Unifesp - Universidade Federal de São Paulo (GLIO; LUGLI, 2013; SILVESTRE; VALENTE, 2014).

Conforme apresentado por Silvestre e Valente (2014), a RP da Unifesp tinha como finalidade levar a termo uma nova forma de organizar os estágios mediante uma proposta articulada de aprendizagens teórico-práticas com valorização dos espaços da educação pública: a escola, a sala de aula e os sistemas de ensino.

Para atingir essas finalidades, propunha ações sistematizadas, baseadas no diálogo e planejamento coletivo envolvendo três protagonistas: o residente – licenciando; o preceptor – docente da IES responsável pelo residente no estágio; e os professores-formadores – profissionais da escola que recebem os residentes.

Nas palavras dos autores, a imersão se constitui em um princípio básico da RP. Para tal, as horas do estágio deveriam ser desenvolvidas de forma contínua e ininterrupta, distribuídas da seguinte forma: 105 horas no ensino fundamental e 105 horas na educação infantil; 45 horas na educação de jovens e adultos e 45 horas em gestão educacional. Ainda mencionam 25 horas para encontros com os preceptores na IES e elaboração de relatórios.

A RP estava organizada em quatro etapas, com duração de aproximadamente quatro a cinco semanas. Na primeira etapa, com um roteiro de observação, os residentes fazem um reconhecimento do espaço, estabelecem relações com os alunos e professor-formador e entram em contato com o plano de ensino em andamento. As observações são registradas em um caderno de campo.

Na segunda etapa o residente esboça as primeiras ideias sobre a intervenção que irá desenvolver em sala de aula e diálogos com o professor-formador e preceptor. Na fase seguinte, o residente desenvolve a sua intervenção mediante o Plano de Ação Pedagógica (PAP); na quarta e última etapa, o residente estabelece contato e diálogo com o professor-formador sobre o seu desempenho na RP.

Em linhas gerais, a RP da Unifesp apresenta muitas semelhanças com o PRP proposto pela Capes, com algumas poucas particularidades, como as denominações para os atores do processo: na Unifesp, preceptor é o professor-formador da IES; no PRP atual, o preceptor é o formador na escola. Entre as similitudes encontram-se as finalidades de inovar o estágio e promover uma maior articulação teoria-prática mediante uma aproximação mais efetiva com as escolas públicas.

Assim, o atual PRP pode ser situado no movimento iniciado na literatura pedagógica, a partir da década de 1990 do século 20, que buscava atribuir aos componentes práticos da formação o status de epistemologia, a epistemologia da prática, e que acabou se estendendo para a legislação educacional voltada para a formação de professores.

Ressaltamos a importância de termos políticas e programas voltados para a melhoria da aprendizagem para a docência, no entanto, defendemos não ser suficiente pararmos aí; o fato de termos políticas e programas gera outra exigência, qual seja, trazer

para o debate a reflexão sobre quais bases estão servindo de ponto de partida para essas diretrizes para a formação de futuros professores e sob quais concepções de formação docente se amparam e se reinterpretam os projetos institucionais.

Um olhar sobre as concepções de formação docente

A formação de professores é concebida e conduzida sob diversas perspectivas a depender das concepções dos grupos que alcançaram hegemonia na formulação das políticas e programas, dos projetos institucionais e dos modelos de formação tácitos ou explícitos assumidos pelos que estão diretamente envolvidos nos processos formativos, ou seja, dos docentes formadores.

Defendemos que quaisquer debates e reflexões sobre alternativas de inovação na formação docente devem passar pelo questionamento das concepções de formação que subjazem essas iniciativas. Na literatura pedagógica encontram-se autores que têm se dedicado ao estudo dessas abordagens utilizando terminologias diversas tais como tendências, orientações, paradigmas, tradição e modelos. Para uma visão das discussões e reflexões sobre os modelos de formação docente, trazemos um recorte de um artigo por nós publicado (KELLER-FRANCO, 2018), que perpassa os principais autores que têm se dedicado ao tema.

García (1999) propõe cinco orientações conceituais para a formação de professores: a) orientação acadêmica – essa concepção prioriza a formação do especialista em uma determinada área. O programa do curso está focado na transmissão de conteúdos acadêmicos e científicos, sendo o objetivo principal oferecer o domínio de conteúdos universalmente reconhecidos; b) orientação tecnológica – essa orientação foca a formação na competência técnica, nas destrezas e estratégias necessárias para ensinar. O professor é visto como um técnico que aplica ou transmite com destreza um conhecimento predefinido ou elaborado fora dele. São importantes nessa orientação a definição de condutas, objetivos de treino e avaliação precisa dos resultados. Há a valorização de materiais didáticos autoinstrucionais que favorecem que o aluno siga seu próprio ritmo e regule a sua aprendizagem; c) orientação personalista – se na orientação tecnológica o domínio dos instrumentos e a técnica para ensinar constituem o foco da formação, na orientação personalista a pessoa é o centro dessa orientação. O autoconhecimento, a visão de si mesmo e a forma como interage com as situações são essenciais nessa proposta. Ensinar é mais complexo do que uma técnica e o recurso mais importante do professor é ele próprio. O papel do Programa de formação de professores consiste em promover o desenvolvimento pessoal e valorizar o caráter pessoal do ensino, ou seja, busca ajudar a cada futuro professor a desenvolver suas estratégias individuais, personalizadas diante

do fenômeno educativo; d) orientação prática – essa perspectiva valoriza a experiência como fonte de aprendizagem para a docência. Considera que a docência é uma atividade complexa, caracterizada pela ambiguidade e incerteza, com situações singulares não previstas na teoria, cuja aprendizagem é melhor favorecida com os práticos da profissão. “Isso significa trabalhar com um mestre durante um determinado período de tempo ao longo do qual o aprendiz adquire as competências práticas e aprende a funcionar em situações reais” (GARCÍA, 1999, p. 39).

A orientação prática para García (1999) pode apresentar-se com duas abordagens: a tradicional e a reflexiva sobre a prática. A tradicional, já bastante conhecida, defende que se aprende pela imitação de bons modelos; já a reflexiva sobre a prática tem alcançado maior difusão com Donald Schon, embora sua origem nos reporte a Dewey, para quem o ensino reflexivo ocorria onde havia “o exame ativo, persistente e cuidadoso de qualquer crença ou forma de conhecimento à luz dos fundamentos que lhe são subjacentes e das conclusões que retira” (DEWEY, 1959, p. 106). Essa abordagem se constituiu em uma tendência na formação de professores, observando-se uma dispersão semântica do termo reflexão: prática reflexiva, reflexão-na-ação, professor como investigador, dentre outras. De acordo com García (1999), essas diversas definições referem-se a um perfil de professor flexível, aberto à mudança, que analisa e reflete criticamente sobre a sua prática.

Por último, mas igualmente importante, temos: e) orientação social-reconstrucionista – para o autor, a orientação social reconstrucionista mantém uma estreita conexão com a teoria crítica aplicada ao ensino e ao currículo. Dessa forma, essa orientação inclui a análise do contexto social no processo ensino-aprendizagem, adotando uma perspectiva do conhecimento como construção social.

As concepções de formação não têm variado muito entre os diferentes autores. Tardif (2011, p. 302) apresenta três abordagens. O modelo do tecnólogo, que se situa “no nível dos meios e das estratégias de ensino; ele busca o desempenho e a eficácia no alcance dos objetivos escolares” (2011, p. 302); o prático reflexivo que é “o modelo do profissional de alto nível, capaz de lidar com situações relativamente indeterminadas, flutuantes, contingentes, e de negociar com elas, criando soluções novas e ideais” (2011, p. 302) e; o modelo do ator social que, segundo Tardif (2011, p. 303), espera do professor “o papel de agente de mudanças, ao mesmo tempo em que é portador de valores emancipadores em relação às diversas lógicas de poder que estruturam tanto o espaço social quanto o espaço escolar”.

Diniz-Pereira (2007; 2014) também organiza as concepções de formação de professores em três categorias: modelos técnicos, modelos práticos e modelos críticos. De acordo com o modelo técnico, “a prática educacional é baseada na aplicação do conhecimento científico e questões educacionais são tratadas como problemas ‘técnicos’, os quais podem ser resolvidos objetivamente por meio de procedimentos racionais da ciência” (DINIZ-PEREIRA, 2007, p. 254). O autor destaca que agências de fomento internacional como o

Banco Mundial, entre outras, são os principais patrocinadores de reformas na formação de professores na lógica da racionalidade técnica. Já o modelo prático de formação emergiu a partir do século 20, tendo em Dewey o germe para os modelos atuais de racionalidade de prática. Esse modelo se contrapõe à racionalidade técnica, defendendo que a formação dos professores não pode ser concebida como a oferta de um conjunto de técnicas ou como um manual que os professores recorrem para promover a aprendizagem. O modelo da racionalidade prática comporta, pelo menos, três vertentes: o modelo humanístico, o modelo de ensino como ofício e o modelo orientado pela pesquisa.

Por fim, temos o modelo crítico de formação docente, que tem como finalidade a transformação da educação e da sociedade. Esse modelo intenciona uma educação e uma sociedade menos opressivas e mais democráticas. O modelo crítico assume, pelo menos, três orientações: o modelo sociorreconstrucionista, o modelo emancipatório e o modelo ecológico crítico.

Ao perpassarmos pelas principais concepções que orientam os programas de aprendizagem da docência, retomamos a indagação sobre o modelo de formação que tem subsidiado a aprendizagem da docência. Em especial, o projeto em análise que se insere no contexto de um programa com intencionalidade de mudanças, quais são os seus fundamentos conceituais? Está fundamentado em bases que trazem uma nova orientação para a formação de professores?

A análise interpretativa: concepções de formação que orientam o projeto

A análise está organizada em dois momentos. Primeiramente se faz uma apresentação síntese do projeto foco da reflexão e na sequência se tecem algumas considerações sobre as concepções de formação com base na análise interpretativa do referido projeto.

O projeto

Conforme a chamada pública emitida no edital Capes nº 06/2018, as IES selecionadas para a segunda etapa da apresentação de propostas no âmbito do PRP deveriam apresentar um PI. Este deveria ser elaborado pelo coordenador institucional com apoio dos docentes orientadores e com o responsável pelo estágio supervisionado na IES, caso possível.

O PI a ser submetido à Capes como requisito da segunda etapa do processo seletivo deveria conter: I) introdução com os seguintes subitens: a) nome do coordenador institucional; b) informar como os subprojetos se articulam com o projeto institucional; c) indicar como o projeto de residência poderá auxiliar no aperfeiçoamento do estágio curricular supervisionado dos cursos de licenciatura da IES; d) objetivos do Projeto

Institucional; e) os resultados esperados; f) os indicadores e a forma de avaliação do projeto institucional; g) informar as atividades contidas no projeto institucional que poderão propiciar melhorias na escola-campo e que serão consideradas como contrapartida da IES à rede de ensino. II) Projeto do curso de formação de preceptores. III) Subprojetos de cada curso (BRASIL, 2018).

O projeto analisado contém os itens propostos no edital. Na parte dedicada a informação de como os subprojetos se articulam com o projeto institucional, o documento declara que o PI e os subprojetos da instituição confluem na compreensão da necessidade de superação da concepção técnica que tem orientado os programas de formação de professores e, por consequência, as práticas de estágio caracterizadas pela forte fragmentação entre componentes teóricos e componentes práticos, falta de articulação entre as licenciaturas e as escolas de educação básica, atividades de caráter normativo e excesso de burocratização, bem como uma instrumentalização técnica baseada na imitação e reprodução de modelos.

Com base em Tardif (2011), o PI expressa a intencionalidade de superar o modelo aplicacionista que concebe a escola como um lugar de aplicação dos conhecimentos teóricos adquiridos no curso. Defende que é preciso considerar a escola como espaço de produção de conhecimento e seus profissionais como sujeitos de mobilização e transformação de saberes. O PI reforça que a articulação do Projeto Institucional com os subprojetos converge na finalidade de transcender a racionalidade técnica e orientar-se na direção de modelos práticos e modelos críticos de formação docente.

A epistemologia da prática é apresentada no documento como o conjunto dos saberes adquiridos com os profissionais da educação em seu espaço de trabalho de forma colaborativa e reflexiva. Defende ainda que os estágios mediante a residência deveriam incluir a dimensão crítica para cumprir com sua parcela de contribuição. Com base nos autores Silvestre e Valente (2014), ressalta que não é suficiente garantir um tempo de interação com a prática na escola, tampouco desenvolver um processo reflexivo sobre ela, é preciso ir além; o estágio deve ser um momento em que o estudante desvele os condicionantes das situações de ensino, compreendendo a ação docente e o trabalho da escola como uma prática social em seus determinantes políticos, econômicos, sociais e pedagógicos.

Assim, ao definir a forma como os subprojetos se articulem com o Projeto Institucional, propõe que, desde que mantida coerência com esses princípios, cada curso tenha flexibilidade para construir projetos próprios e inovadores, abrindo espaço para uma gama variada de experiências-piloto, que socializadas, compartilhadas e analisadas contribuam para a produção de conhecimento no campo dos estágios e tragam alternativas de mudança para a IES. Como objetivos, o PI do PRP (PRP/2018-2019) estabelece:

- Aperfeiçoar a formação dos licenciandos mediante as diretrizes e ações propostas no Programa Residência Pedagógica.

- Oferecer oportunidades aos futuros docentes para vivenciarem situações reais do futuro campo de atuação de modo a ampliar o conhecimento e a formação que articula teoria e prática.
- Estimular a capacidade de elaborar, executar e avaliar projetos na área da docência e da gestão, assim como em atividades correlatas à área de conhecimento do curso de forma compartilhada com a comunidade envolvida.
- Desenvolver o processo educativo na sua totalidade, baseado na ação investigativa, diálogo com o sistematizado e na intervenção social, constituindo a práxis formativa.
- Levantar indicadores para revisão dos currículos dos cursos de formação de professores e a revitalização do estágio tendo por base a experiência da Residência Pedagógica.
- Contribuir para a análise crítica das condições observadas nos espaços profissionais, com base nos conhecimentos construídos, criando opções de conhecimento, compreensão e atuação frente aos problemas diagnosticados.
- Formar acadêmicos com a compreensão do papel social e político de suas profissões e com conhecimento dos processos de investigação.

No item solicitado pelo edital para a explicitação das contribuições do PRP para o aperfeiçoamento do estágio dos cursos de licenciatura da IES, o PI aponta para a valorização das licenciaturas e da profissão docente pelo fato de que o Programa estimula voltar o olhar para esse campo que tem ocupado uma posição de desprestígio no âmbito acadêmico. Defende que o PRP traz relevo às licenciaturas e propicia um novo tipo de imagem e valorização.

O documento considera ainda que a residência contribui para a revitalização dos cursos de formação de professores na medida em que estimula para que se questione construtivamente o significado e a qualidade das práticas formativas e dos currículos em andamento na Instituição.

Aponta como uma das contribuições visualizadas, o fato de o PRP propor uma relação de maior proximidade com as escolas de educação básica e o estabelecimento de relações de parceria para a formação de professores. Destaca que, quando essa relação se dá no contexto de um programa oriundo de uma política nacional, pressiona e confere um caráter de formalização, mobilizando as instituições formadoras a desenvolverem ações conjuntas, bem como criando condições para que essas relações de parceria aconteçam.

Argumenta que as críticas mais comuns à dimensão formadora do estágio têm-se dirigido à ausência de ligação entre as atividades formativas do curso e o ambiente onde são desenvolvidas as práticas educativas. Imputa a isso a dificuldade de abertura das escolas para receber o estagiário que costuma ser percebido como um estorvo para as rotinas ali estabelecidas. Apresenta como limites ainda a falta de suporte aos docentes responsáveis. O bom andamento dos estágios fica à mercê do que Santomé (1998) denominou “cultura do esforço”. O sistema de bolsas caminha na direção de diminuir essa cultura do esforço, gerar compromisso e responsabilidade e criar condições para uma formação de qualidade, pois experiências concretas de aproximação demonstram que essa articulação universidade/escola demanda tempo e dedicação.

O documento ressalta que as contribuições e os aspectos considerados importantes propiciados pelo PRP confluem para a promoção mais efetiva de ações formativas colaborativas e compartilhadas entre os futuros docentes, preceptores das escolas-campo e docentes orientadores, bem como para o desenvolvimento do diálogo entre a IES e as escolas-campo. Visualiza ganhos nas relações estabelecidas para todos os envolvidos, pois as idas e vindas, as trocas, os resultados alcançados ou não, estimulam a reflexão dos participantes sobre a escola, a sala de aula e o processo ensino-aprendizagem. Com isso, repensam-se aspectos das licenciaturas e dos estágios no ensino superior e na IES.

Acrescenta como importante contributo o estímulo ao desenvolvimento do espírito investigativo dos licenciandos bolsistas em relação ao cotidiano das escolas públicas e ao trabalho dos profissionais da educação básica; ações mais efetivas na relação teoria-prática; a unicidade ensino, pesquisa e extensão é estimulada e adquire sentido; geração de novos conhecimentos aderentes com as dinâmicas escolares com conseqüente melhoria da formação de professores e desenvolvimento de novas compreensões sobre escola, a formação de professores e o papel do estágio nesse processo.

Em relação aos resultados esperados, o documento diz esperar que o PRP alcance seu objetivo de aproximar os estudantes dos contextos onde se dá o exercício da profissão, contribuindo para o crescimento e amadurecimento pessoal e profissional, mediante contato com o cotidiano das escolas de educação básica, favorecendo para que substanciem sua opção de ser professor, bem como auxiliando na aquisição de repertório de vivências que lhes proporcionem confiança e segurança para conduzir processos de ensino-aprendizagem.

As expectativas estendem-se ainda para a própria instituição e suas licenciaturas. Espera-se que a experiência com a Residência Pedagógica traga subsídios para repensar o currículo destes cursos e as propostas dos estágios; contribuição formativa aos docentes da IES; promoção de relações colaborativas entre instituições formadoras (academia, sistemas de ensino municipal/estadual e escolas de educação básica), bem como entre os cursos de licenciatura da IES; fortalecimento e descoberta de novas possibilidades da unicidade ensino, pesquisa e extensão e visibilidade aos cursos de licenciatura tão esquecidos e desprestigiados

nos meios acadêmicos. Levanta ainda a expectativa de que a formação com apoio de bolsas contribua para a atratividade das licenciaturas e para a redução da evasão.

No item solicitado para compor o PI sobre as atividades na escola-campo, o documento apresenta que a inserção dos licenciandos está prevista da seguinte forma:

INSERÇÃO I – envolve a preparação do aluno para participação no PRP e o Curso de Formação de Preceptores com convite extensivo aos demais docentes da IES e também a todos os docentes e equipe pedagógica das escolas-campo de forma a fortalecer comunidades de aprendizagem e favorecer na escola um clima de acolhimento aos alunos bolsistas. As atividades de formação estão previstas para acontecerem na IES e nas escolas-campo de forma a estreitar a aproximação entre esses dois locus de formação. A participação dos estudantes no curso de formação dos preceptores está prevista constituindo parte de sua formação.

INSERÇÃO II – tem como foco o diagnóstico do contexto escolar em sua multidimensionalidade abrangendo o processo educacional que ocorre na sala de aula e nos demais espaços educativos. Analisa também as relações que se estabelecem no seio da comunidade escolar, ou seja, entre equipe pedagógica, docentes e discentes, bem como as inter-relações com a comunidade externa e as demandas da sociedade contemporânea.

INSERÇÃO III – intervenção do docente em formação no processo educativo para aperfeiçoamento das especificidades da educação básica, focalizando, sobretudo, o conhecimento específico da área com os conhecimentos pedagógicos, permeados por princípios que sustentam a docência para a formação integral. Nessa etapa de inserção o aluno deverá desenvolver 320 horas de atividades, sendo no mínimo 100 horas de aulas e as outras 220 horas poderão ser projetos de intervenção a partir de necessidades levantadas e que contemplem as demais áreas do estágio além da docência, como gestão, inclusão, dentre outras.

Quanto aos indicadores e à forma de avaliação do projeto institucional, o documento cita o aperfeiçoamento da formação dos licenciandos, a utilização de coleta de dados para diagnóstico e intervenção no processo ensino-aprendizagem e aquisição de repertório didático metodológico, bem como subsídios para repensar o currículo e o estágio e a formação continuada dos docentes da IES. A avaliação se dará por meio de levantamentos junto aos atores envolvidos, das publicações e na socialização em eventos.

O projeto do curso de formação de preceptores envolvia de forma geral: atividades de acolhimento das escolas parceiras na IES com apresentação dos envolvidos; apresentação do PRP; tomada de conhecimento do PI; grupo focal com os preceptores e equipe pedagógica das escolas-campo. Atividades na escola-campo: a apresentação da escola com elaboração conjunta do contrato didático (papel dos docentes orientadores,

preceptores e residentes); tomada de conhecimento dos subprojetos; discussão sobre modalidades de acolhimento no estágio (SARTI; ARAÚJO, 2016; GARCÍA, 1999); oficina sobre tendências pedagógicas (LIBÂNEO, 2001); oficinas com temáticas advindas das demandas de cada escola-campo.

O último item solicitado no edital referia-se aos subprojetos de cada curso. Conforme já mencionado, desde que guardada identidade com os princípios de formação expressos no PI, estimulava-se a flexibilidade na elaboração dos subprojetos, acreditando-se dessa forma abrir espaços para uma variedade de projetos-piloto. O leque de propostas incluía o desenvolvimento da residência mediante: trabalho com projetos, Metodologia da Problematização, ensino por investigação, grupos de estudos e pesquisa, além de planejamento e acompanhamento das ações que se dariam nesses espaços, envolvendo docente orientadora, residentes e preceptores.

A síntese interpretativa

Buscou-se compreender o modelo de formação que embasa o PI de uma instituição para a condução do PRP, programa este concebido no âmbito das políticas públicas como alternativa para a indução de mudanças na formação inicial de professores.

Cabe ressaltar que geralmente os processos formativos não se orientam por um único modelo ou concepção. A formação de professores é concebida de diversas maneiras a depender do perfil de profissional que se deseja e da educação e sociedade que se queira ter. Contudo, a despeito dos vários modelos que lutam por legitimidade e hegemonia, é possível identificar orientações predominantes. Autores brasileiros e de outros países convergem na constatação de que a formação de professores encontra arrimo nos pressupostos da racionalidade técnica de caráter pragmático, com ênfase na formação científica e no conhecimento disciplinar, tendo em vista que concebe os docentes como técnicos especialistas que devem dominar e transmitir conhecimentos de uma determinada área.

Ao lado da tradição técnica, encontra predominância, porém em uma escala menor, a orientação prática na linha que defende que se aprende a docência a partir da experiência e da observação de bons modelos. Nessa linha, Saviani (2009) analisa que, na realidade brasileira, a formação de professores alternou-se entre o modelo dos conteúdos cognitivo-culturais, que centra a formação nos conteúdos de uma área específica, e o modelo pedagógico-didático, que, na linha oposta ao anterior, focaliza a formação no preparo pedagógico.

O autor argumenta que o primeiro modelo preponderou nas instituições de ensino superior que preparavam o professor para o ensino secundário, ao passo que o segundo prevaleceu nas escolas normais que formavam o professor primário. Pode-se afirmar que essa situação se perpetua na atualidade. Os cursos de licenciatura, que preparam

para as últimas séries do ensino fundamental e médio, tendem a ser moldados pela racionalidade técnica com ênfase no conteúdo da disciplina que será lecionada, ao passo que a licenciatura em Pedagogia, que forma os professores para educação infantil e séries iniciais, tende a reforçar o modelo pedagógico-didático.

O modelo de formação de professores denominado reconstrucionista social (GARCÍA, 1999) ou modelos críticos de formação (DINIZ-PEREIRA, 2007, 2014), apresenta-se como uma orientação menos presente nos programas de formação docente. Essa concepção considera a análise do contexto social no processo ensino-aprendizagem, buscando articular conhecimento e conscientização. Segundo Teitelbaum (2011), a abordagem crítica tem como finalidade auxiliar os futuros docentes para que questionem e negociem as relações entre teoria e prática, análise crítica e senso comum, aprendizagem e mudança social.

O projeto analisado se encaminha na direção de superar a orientação dominante na formação inicial de professores, ou seja, os modelos técnicos, e se dirige a uma orientação crítica de formação, ao manifestar alinhamento com os pressupostos teóricos-metodológicos dessa abordagem.

Nessa direção, o PI orienta-se por uma concepção de formação que articula a formação específica com a prática docente, de modo que os futuros professores compreendam o mundo do trabalho e as possibilidades de intervenção nesse contexto. A proposta estimula uma aprendizagem da docência mediada pelo pensamento crítico e reflexivo conforme defendido por Roldão (2007a), para quem a formação deveria oferecer um sólido saber científico, um domínio técnico didático (pedagógico consistente) rigoroso e uma postura meta-analítica constante. Encontra ainda legitimidade na concepção crítica de formação, a valorização e a consideração dos componentes práticos como campo de conhecimento, orientando-se na perspectiva de uma epistemologia da prática, assumidos no PI.

Dessa forma, o movimento de renovação da formação docente passa por uma resignificação dos fundamentos epistemológicos necessários à profissão. A “epistemologia da prática profissional” (TARDIF, 2011) tem estado no centro das reformas. “Chamamos de epistemologia da prática profissional o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas” (TARDIF, 2011, p. 255).

Para Keller-Franco (2014), considerar a prática como campo de conhecimento, que se produz na interação entre os cursos de formação e o local no qual se desenvolvem as práticas educativas, implica conferir a ela um estatuto epistemológico capaz de superar a visão tradicional que atribui à formação prática um caráter de aplicação de conhecimentos produzidos fora do contexto real em que acontece o exercício da profissão, ou ainda, uma instrumentalização técnica baseada na imitação e reprodução de modelos.

Pimenta e Lima (2012, p. 49), com base em Sacristán, defendem que na proposta da epistemologia da prática, “os saberes teóricos propositivos se articulam, pois, aos saberes de ação dos professores e da prática institucional, ressignificando-os e sendo por eles ressignificados”.

A epistemologia da prática promove a integração entre universidade e escolas da educação básica em uma perspectiva de fortalecimento mútuo. Zeichner e Flessner (2011) referem-se a pesquisas que evidenciam que os modelos tradicionais de formação nos quais as experiências de campo se dão de forma desconectada do conteúdo e das práticas pedagógicas dos cursos não contribuem para que os professores em formação analisem as situações reais implicadas no processo ensino-aprendizagem, refletindo sobre elas criticamente, para que busquem ações propositivas de cunho transformador, tampouco para que tomem consciência do caráter político-pedagógico que molda as práticas escolares.

Decorre dessa interlocução entre as instituições formadoras, ações colaborativas à aprendizagem da docência:

A formação inicial só será eficaz se transformar-se em formação de imersão, também transformadora dos contextos de trabalho, feita com as escolas, que, por um lado, coloque os futuros professores em situação que alimente o seu percurso de formação inicial e, por outro, converta as escolas, os jardins de infância, os contextos de trabalhos que os nossos profissionais vão atuar, em tantas outras unidades de formação que conosco, ensino superior e investigadores, construam parcerias de formação/investigação, desenvolvida dentro da ação cotidiana da escola, transformando-a em espaço real de formação permanente (ROLDÃO, 2007b, p. 40).

O projeto analisado faz opção pela promoção de ações formativas colaborativas e compartilhadas entre os futuros docentes, preceptores das escolas-campo e docentes orientadores, bem como pelo desenvolvimento do diálogo entre a IES e as escolas-campo, visualizando ganhos nas relações estabelecidas para todos os envolvidos, pois as idas e vindas, as trocas, os resultados alcançados ou não, estimulam a reflexão dos participantes sobre a escola, a sala de aula e o processo ensino-aprendizagem.

Conforme destacado por Keller-Franco (2014), essa relação de parceria contempla possibilidades formativas não apenas aos professores da educação básica que, ao abrirem suas portas para receber a universidade, beneficiam-se com os conhecimentos lá produzidos, como também à universidade e seus docentes, que precisam reconhecer nos professores da educação básica sujeitos que produzem conhecimento e com quem podem aprender.

Os professores que atuam na formação inicial da graduação encontram-se muitas vezes distanciados, ou em alguns casos, nunca exerceram a profissão no contexto profissional (educação básica) para o qual estão formando os futuros docentes. Buscar

aproximação com os práticos da profissão deve ser considerada uma modalidade importante de formação continuada para os docentes universitários. Como diz Tardif (2011), os saberes criados e mobilizados através do trabalho recebem pouca legitimidade nos meios acadêmicos.

A análise sobre a concepção de formação presente no PRP permite argumentar que a IES deu passos significativos na direção de romper com os modelos técnicos de formação e encaminhar-se para uma perspectiva crítica. No entanto, parece que não se conseguiu chegar nas raízes que sustentam a concepção técnica. O PI da Residência Pedagógica analisado se insere no contexto de uma política maior, que também traz traços do novo no seu texto, mas subjaz à conservação e à manutenção da tradição, especialmente na forma de propor a implementação do Programa. Assim, conserva traços da racionalidade técnica.

A dicotomização teoria-prática não foi atacada e um dos pontos básicos que a mantém, o lugar marginal que ocupa no currículo na forma do estágio curricular supervisionado. Como defendem Pimenta e Lima (2011, p. 115): “herdada da pedagogia tecnicista, que reforçou, inclusive, o estágio como componente ‘prático’ e isolado das disciplinas ‘teóricas’ dos currículos”.

Referentes para a superação vão na direção apontada por Zabalza:

Faz anos que venho defendendo que o estágio prático não é mais um componente dos cursos (como se representasse mais uma disciplina ao currículo), mas um componente transversal da formação que deve influir e ser influenciado por todas as disciplinas (ZABALZA, 2004, p. 174).

Conservação da racionalidade técnica que contribui para a dicotomização da teoria-prática encontra-se ainda na manutenção da lógica “primeiro formação geral, depois formação prática”, evidenciada na orientação de que a residência deve ser implementada a partir da segunda metade do curso.

Assim, é possível levantar a possibilidade de que as licenciaturas, ao buscarem adequar seus projetos ao previsto no Edital nº 06/2018, deixem de avançar e fiquem limitadas à proposição de projetos inovadores. As orientações para a implementação da residência propostas no edital guardam muita semelhança com os moldes do estágio tradicional. Considera-se que se avançou na alteração dos espaços de aprendizagem da formação, mas mantém-se inalterada a questão dos tempos dessa formação, ainda fragmentados e rígidos nos moldes da racionalidade técnica.

Reconhecemos a importância de diretrizes nacionais, mas indagamos se a legislação a respeito das práticas não tem sido um impedidor de avanços, ao segmentar formação científico-acadêmica e formação prática.

Considerações finais

A formação de professores vem sendo alvo de políticas e programas governamentais bem como de pesquisas acadêmicas em razão de vincular-se à melhoria da educação com a profissionalização docente. No entanto, um dos grandes desafios são os aportes teóricos sob os quais se concebem as políticas e como essas são recontextualizadas ao serem implementadas em seus contextos de referência.

Este capítulo objetivou analisar a concepção de formação que orientou o PI elaborado para atender ao Edital do PRP. Pode-se concluir que o referido projeto se apresenta com possibilidades de mudança, ao fundamentar-se em um paradigma de formação teórico-metodológico crítico, cujos pressupostos favorecem a superação de aspectos que se mostram urgentes para a renovação na formação de professores, tais como: relações mais estreitas entre as instituições formadoras da graduação e as instituições onde ocorre o trabalho docente, isto é, as escolas; a vinculação dos pressupostos teóricos e dos saberes relativos aos conteúdos com a transposição didática, ou seja, a tão propalada unicidade entre teoria e prática; a superação do modelo aplicacionista, que concebe a escola como um campo de aplicação da teoria aprendida na universidade, estimulando nos bolsistas licenciandos a compreensão e a valorização das dinâmicas escolares e dos profissionais que nela atuam como campo investigativo e de produção do conhecimento; ações mais efetivas de articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão e a problematização dos condicionantes políticos e sociais que repercutem nas práticas pedagógicas, dentre outros.

No entanto, ainda se mantém alguns entraves das concepções de cunho técnico que foram norteando historicamente as práticas de formação. Não podemos deixar de considerar que o projeto analisado se insere em uma política educacional e que, embora não tenha sido foco desse estudo analisar as concepções de formação que orientam tal política, pode-se dizer que a mesma condiciona os desdobramentos nas microesferas onde se dá a aplicação.

Assim, embora se considere o princípio da recontextualização, o projeto institucional ainda conserva traços da tradição em função dos limites que não permitem estender-se para além dos contornos impostos nas diretrizes para a residência. Essas trazem avanços no nível das finalidades, na oferta de bolsas de forma a viabilizar a imersão acompanhada e em parceria entre a universidade e a escola, mas propõem uma operacionalização muito semelhante à que vinha sendo desenvolvida, especialmente no que diz respeito ao estágio como um apêndice do currículo, ao invés de permear todos os componentes da formação. Acrescenta-se a esse debate o fato de a Residência Pedagógica ser inspirada no modelo da residência médica e aí indaga-se: seria esse um modelo para a formação de professores, ou deveríamos repensar a formação docente a partir da complexidade da sua área?

Novas pesquisas sobre o PRP, especialmente as que focam em que medida o referido programa traz contribuições para uma revisão das concepções que orientam os programas de formação de professores, fazem-se relevantes e poderão fornecer subsídios para o redimensionamento do programa.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Edital CAPES nº 06/2018**. Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica. Brasília, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3ErnRkc>. Acesso em: 03 out. 2022.

BRASIL. **Projeto de Lei do Senado nº 227**. Brasília: Senado Federal, 2007.

DEWEY, J. **Como pensamos**. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. **Perspectivas em Diálogo**: Revista de Educação e Sociedade, Cuiabá, v. 1, n. 1, p. 34-42, 2014. Disponível em: <https://bit.ly/3lxO8G7>. Acesso em: 03 out. 2022.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Paradigmas contemporâneos da formação docente. *In*: SOUZA, J. V. A. (org.). **Formação de professores para a educação básica**: dez anos de LDB. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

FARIA, J. B.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Residência pedagógica: afinal, o que é isso? **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 28, n. 68, p. 333-356, maio/ago. 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3ojOBxk>. Acesso em: 03 out. 2022.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GIGLIO, C. M. B; LUGLI, R. S. G. Diálogos pertinentes na formação inicial e continuada de professores e gestores escolares. A concepção do Programa de Residência Pedagógica na Unifesp. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 46, p. 62- 82, 2013. Disponível em: <https://bit.ly/3oiGMYU>. Acesso em: 03 out. 2022.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

KELLER-FRANCO, E. **Movimentos de mudança**: um estudo de caso sobre inovação curricular em cursos de licenciatura da UFPR Litoral. Tese (Doutorado em Educação) – PUCSP, São Paulo, 2014.

KELLER-FRANCO, E. Modelos de formação docente em projetos curriculares inovadores: reflexões a partir de uma experiência formativa. **E-curriculum**, São Paulo, v. 16, n. 3, p. 694-720, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3EmsImx>. Acesso em: 03 out. 2022.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. L. **Estágio e Docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ROLDÃO, M. C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, 2007a. Disponível em: <https://bit.ly/3xTpapq>. Acesso em: 03 out. 2022.

ROLDÃO, M. C. Formar para a excelência profissional: pressupostos e rupturas nos níveis iniciais da docência. **Educação e Linguagem**, São Bernardo do Campo, v. 10, n. 15, p. 18-42, 2007b. Disponível em: <https://bit.ly/3dhR9Wx>. Acesso em: 03 out. 2022.

SÃO PAULO. **Programa Residência Educacional**. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação, 2013.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SARTI, F. M.; ARAÚJO, S. R. P. M. Acolhimento no estágio supervisionado: entre modelos e possibilidades para a formação docente. **Educação**, v. 39, n. 2, p. 175-184, 2016.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009. Disponível em: <https://bit.ly/3pocZxk>. Acesso em: 03 out. 2022.

SILVESTRE, M. A.; VALENTE, W. R. **Professores em Residência Pedagógica**: Estágio para ensinar Matemática. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

TEITELBAUM, K. Recuperando a memória coletiva: os passados da educação crítica. In: APPLE, M.; AU, W.; GANDIM, L. A. **Educação crítica**: análise internacional. Porto Alegre: Artmed, 2011.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZEICHNER, K. M.; FLESNER, R. Educando os professores para a educação crítica. *In*: APPLE, M.; AU, W.; GANDIN, L. A. **Educação crítica**: análise internacional. Porto Alegre: Artmed, 2011.