

Programa de Residência Pedagógica/CAPES: uma boa ideia pedagógica?

CAPES Teacher Residency Program: a good pedagogical idea?

Beatriz Martins dos Santos Prado¹

Marineide de Oliveira Gomes²

Resumo: O artigo apresenta análise crítica do Programa de Residência Pedagógica/Capes (PRP/Capes) como uma forma de estágio curricular, com levantamento de iniciativas de Residência Pedagógica-Docente no Brasil, destacando o Programa de Residência Pedagógica do curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Paulo - campus Guarulhos. Como pesquisa qualitativa, utilizou-se revisão bibliográfica e análise de documentos de tais programas, com apoio teórico da abordagem do Ciclo de Políticas Públicas (BALL, 2011) para dimensionar os contextos de influências e de produção de texto, por meio da análise das alterações nas orientações legais de formação de professores no período de 2002 a 2019. Intenciona-se indicar as proximidades e diferenças dos dois Programas, identificando as concepções em disputa: i) sobre formação de professores; ii) sobre estágio curricular supervisionado (ou aproximação com ambientes profissionais de docência) - na intenção de salientar perspectivas de melhoria da qualidade de cursos de formação de professores no país. Concluímos sobre a importância de aproximação com ambientes reais de imersão profissional no percurso formativo dos estudantes de cursos de Licenciatura - como o PRP Capes - e a centralidade do estágio curricular supervisionado na formação de professores em nível superior, com pesquisa, problematização, unidade teoria e prática e reflexão permanente.

Palavras-chave: Programa de Residência Pedagógica. Formação de Professores. Estágio Curricular Supervisionado, Cursos de Licenciatura.

Abstract: The article presents a critical analysis of the CAPES Teacher Residency Program (Brazilian acronym, PRP/Capes) as a form of curricular internship based on a survey of teacher residency initiatives in Brazil and, in particular, the Teacher Residency Program of the Pedagogy undergraduate program of the Federal University of São Paulo - Guarulhos campus. In this qualitative research, literature was reviewed and documents of such programs were analyzed with the theoretical support of the Public Policy Cycle approach (BALL, 2011) to investigate the contexts of influences and text production with the analysis of changes in the legal guidelines for teacher training from 2002 to 2019. The intention is to indicate the similarities and differences of the two programs, identifying the concepts in dispute: i) on teacher training; ii) on supervised curricular internship (or an approximation of professional teaching environments) - with the intention of highlighting perspectives for improving the quality of teacher training programs in Brazil. We conclude that approaching actual environments for professional immersion in the formative course of undergraduate teaching students - such as PRP Capes - is important, and the supervised curricular internship in the training of teachers at a higher education level, with research, problematization, theory/practice and permanent reflection, is central.

Keywords: Teacher residency program. Teacher training. Supervised curricular internship. Teaching degree programs.

¹Mestre em Educação pela Universidade Católica de Santos. Graduada em Pedagogia (2017) pela Universidade Católica de Santos. Pós-Graduação *lato sensu* em Alfabetização e Letramento: Ensino e Intervenção pela Universidade São Judas - Campus Unimonte. Membro do Observatório de Políticas Públicas Educacionais: Infâncias, Educação Integral e Pesquisa-Formação na Universidade Católica de Santos.

² Doutora em Educação, com Pós-Doutoramento na mesma área. Mestre em Educação e em Políticas Públicas. Pedagoga. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Santos. Líder do Observatório de Políticas Educacionais: Infâncias, Educação Integral e Pesquisa-Formação (CNPq).

Primeiras palavras

O presente artigo é resultado de pesquisa que analisou o Programa de Residência Pedagógica/Capes (PRP/Capes) no campo da formação profissional de professores e pode ser considerado uma forma de estágio supervisionado não obrigatório. Utilizamos como instrumentos a revisão bibliográfica em teses e dissertações pelo Catálogo de Teses e Dissertações da Capes dos últimos cinco anos e a análise de documentos legais do Programa, com o intuito de apresentar os contextos e as influências do referido Programa e de outros similares, existentes no Brasil, especialmente o PRP do curso de Pedagogia da Unifesp campus Guarulhos.

O PRP/Capes é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação (BRASIL, 2016) e consiste no desenvolvimento de projetos formativos de indução profissional por parte de Instituições de Ensino Superior (IES) - envolvendo estudantes de cursos de licenciatura (residentes) com imersão profissional em escolas de educação básica (escolas-campo), sendo que todos os participantes (das IES e das escolas campo) recebem Bolsa de Estudos durante a participação no Programa. O PRP Capes (em 2018) - apresentado como 'novidade' pela Capes veio dividir o total de Bolsas de Estudos antes oferecidas exclusivamente para o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), reorganizando a oferta dos dois Programas ao longo do curso de graduação (para os 1º e 2ºs anos: Pibid; para os 3ºs e 4ºs anos: PRP-Capes).

Nas escolas-campo, o professor que recebe os residentes (professor preceptor) - junto com o residente desenvolve projetos de ação e participa da formação, tanto na IES quanto nessas escolas. Todas as ações do PRP/Capes desenvolvidas por tais sujeitos devem ser contempladas no Projeto Institucional (PI) da IES, havendo a possibilidade de que as IES possam contabilizar, no todo ou em parte, a carga horária da residência pedagógica realizada pelo residente para a obtenção de créditos no componente de estágio curricular supervisionado, observado o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura. Entendemos que essa alternativa, ao invés de fortalecer o estágio curricular supervisionado, pode esvaziá-lo, ao não oportunizar condições de igualdade de acesso ao Programa a todos os estudantes, uma vez que a adesão ao Programa é voluntária, não havendo universalização da oferta.

A análise dos documentos orientadores do PRP Capes parece indicar uma concepção de separação entre a teoria e a prática - tratado como conceitos distintos, prevendo a readequação dos currículos e das propostas pedagógicas dos cursos de Licenciatura, em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esse alinhamento com a BNCC ocasionou críticas de entidades educacionais e IES públicas, em relação ao encaminhamento das aprendizagens por meio da aquisição de habilidades e competências, o que levou a reformulações do Programa; contudo, manteve-se a obrigatoriedade dos PIs (Projetos Institucionais) preverem ações vinculadas aos conteúdos da mesma.

Apresentamos inicialmente o panorama do PRP/Capes, seguido de análise crítica, com base em experiências anteriores de Programas de Residência Pedagógica na formação de professores no país, a fim de demonstrar não se tratar de 'novidade', indicando semelhanças, diferenças e concepções subjacentes, para propor, ao final, reflexões sobre o que tais experiências de Residência Pedagógica/Docente podem colaborar para repensar a formação de professores em nível superior e os estágios supervisionados, uma vez que o PRP Capes pode ser compreendido como uma forma de estágio supervisionado.

Experiências de Residência Pedagógica/docente no Brasil

Identificamos um dos primeiros indícios de Residência Pedagógica/Docente no Brasil em um Projeto de Lei (PL) do Senado Federal nº 227/2007, de autoria do Senador Marco Maciel (Partido da Frente Liberal - Pernambuco), intitulado "Residência Educacional" - que buscou acrescentar na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9394/1994) uma formação posterior (em nível de Pós-Graduação *lato sensu*) aos professores habilitados para a educação infantil (EI) e anos iniciais do ensino fundamental (AIEF), com o mínimo de 800 horas de duração, como exigência para atuação como professores polivalentes nesses níveis da educação básica, justificado pelos cursos de Pedagogia apresentarem uma formação ampla e que os estágios curriculares seriam insuficientes para contemplar a complexidade da formação profissional docente, ressaltando a necessidade de uma formação específica para os futuros professores que atuariam na fase inicial da educação básica, inspirada na experiência da Residência Médica, como formação prática pós curso de formação em nível superior (BRASIL, 2007). Com o final do período de legislatura do Senador Marco Maciel, o projeto foi arquivado.

Posteriormente houve uma tentativa de resgate do mesmo PL, com o Projeto de Lei nº 284/2012, de autoria do Senador Blairo Maggi (Partido Liberal - Mato Grosso), mudando a titulação de Residência Educacional para Residência Pedagógica e retirando a exigência dessa formação específica para atuação docente na EI e AIEF. O projeto foi aprovado no Senado Federal e chegou a ser encaminhado para Câmara dos Deputados e para o Conselho Nacional de Educação; contudo não seguiu adiante (BRASIL, 2012).

Observamos que, nos dois PL, há uma visão de dicotomia entre teoria e prática, entendido como formação prática dos professores. A nosso ver, ao contrário, é na *práxis*, em uma relação dialética com o mundo e com os outros, que o professor se forma, (re)construindo de forma crítica e histórica suas ações, em um constante ato de desvelamento da realidade (FREIRE, 2014).

A formação de professores ocorre de forma contínua em toda sua vida como docente e não se limita a episódios formativos - como a formação em nível superior, cursos ou pós-graduação - mas acontece a partir da relação dialógica do estudante com o mundo e com os outros. Por essa razão compreendemos que é na escola, no contexto social, que o professor também se forma, deforma e se transforma, seu meio e a si próprio, sendo no cotidiano escolar, na troca de experiências e de aprendizagens coletivas, que os professores formam-se profissionalmente, em uma construção dialógica, com iniciativas que aproximam o estudante dos ambientes profissionais docentes, como no caso dos estágios curriculares supervisionados.

Na revisão bibliográfica, realizada em teses e dissertações dos últimos cinco anos no Banco de Teses da Capes, identificamos iniciativas de formação de professores que aproximam o estudante do cotidiano de escolas básicas como a experiência do Colégio Pedro II, no RJ (vinculado à Universidade Federal do Rio de Janeiro) que tem a intencionalidade de indução docente, na forma de cursos de especialização (*lato-sensu*), com a titulação de “Especialistas em Docência do Ensino Básico”. Com isso, o professor iniciante, além de desenvolver atividades na UFRJ, realiza a formação no Colégio Pedro II, com planejamento de aulas, intervenções com os estudantes e atuação como professores substitutos (em algumas situações).

Outra experiência de Residência Docente como imersão de licenciandos recém-formados, foi desenvolvida pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) a partir de 2013, com a mesma proposta de especialização *lato sensu* para

professores recém-formados. Contudo, foi encerrado em 2016 por falta de verbas (FARIA, 2018).

A tese de Faria (2018) apresenta um levantamento bibliográfico amplo sobre as experiências de Residência Pedagógica no Brasil como experiência de imersão profissional que ocorre com os estudantes dos cursos de Licenciatura em salas de aula da educação básica, contando com supervisão e, eventualmente, com participação em grupos de estudos.

Pires (2017) apresenta a experiência do curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) do *campus* Guarulhos. O Programa de Residência Pedagógica na UNIFESP apresenta-se como experiência pioneira de Residência Pedagógica no Brasil (em nível de graduação), tendo iniciado em 2008, no formato de estágio supervisionado diferenciado, com ações em escolas públicas do município de Guarulhos, contando com a participação de professores e gestores que, voluntariamente, se dispuseram a participar do Programa, com a possibilidade de receber os residentes nas escolas e, também, de participar de cursos e atividades na universidade, responsabilizando-se (junto com a Universidade) como coformadores dos estudantes. Os ambientes de reflexão, tanto para os residentes quanto para os professores das escolas públicas participantes do programa, auxiliam no processo de formação inicial e contínua, com a escola e com a universidade, o que contribui para a formação de todos os sujeitos envolvidos nesse percurso formativo.

Na revisão de literatura sobre esse tema, identificamos que há duas características nos Programas de Residência Pedagógica/Docente no Brasil: a formação em nível superior, em cursos de Licenciatura e a que ocorre na formação em nível de especialização *lato sensu* com professores recém-formados. Nos dois casos, a imersão no campo profissional da docência, a problematização e a reflexão sobre as práticas são elementos importantes para se repensar a formação de professores - no que se refere à unidade teoria e prática - entre elas, o papel do estágio supervisionado.

É importante considerar os contextos das escolas-campo, ao mesmo tempo em que se dialoga com as teorias que guiam as práticas dos professores. Pimenta (2002) defende uma formação reflexiva de professores a partir da análise crítica do contexto social e das práticas, resignificando teorias e conceitos do campo da formação de professores, contribuindo para a problematização e análise das práticas pedagógicas no contexto escolar, tendo como ponto central a dimensão

da pesquisa, como peça-chave de uma formação dialógica, na e sobre as práticas docentes, considerando os contextos do mundo, o que leva o professor a constituir-se como sujeito crítico e reflexivo, contribuindo para transformar suas ações e a realidade.

A experiência proposta pelo Programa de Residência Pedagógica (PRP) do curso de Pedagogia da UNIFESP campus Guarulhos caminha nessa mesma direção. Nos dados apresentados por Pires (2017), há o incentivo para a pesquisa com os residentes, que são continuamente convidados a realizar sínteses e problematizações entre teoria e prática, aliado às condições de compreensão da qualidade da educação básica oferecida pelas escolas e dos intervenientes como as condições de trabalho dos educadores, a infraestrutura a política educativa das escolas (entre outros aspectos).

Giglio *et al* (2011) apresentam a trajetória de construção do PRP na UNIFESP de Guarulhos que, desde o princípio, buscou ouvir os sujeitos das escolas públicas (futuros participantes do PRP), por meio de uma pesquisa com apoio do Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência-Capes) - com docentes e gestores das escolas públicas do município de Guarulhos, buscando a colaboração desses sujeitos na elaboração do programa e sobre a disponibilidade em receber os residentes na escola e participar da coformação dos futuros professores, o que reflete uma perspectiva de formação democrática e participativa.

Os residentes acompanham práticas pedagógicas de docentes e gestores das escolas-campo, desenvolvendo conhecimentos sobre o Projeto Político Pedagógico, o contexto e o entorno da escola-campo com a preparação de Planos de Ação Pedagógicas com orientação do professor coformador da escola básica e do preceptor (professor da universidade, que acompanha e orienta os residentes). Assim, o processo formativo ocorre concomitantemente na escola e na universidade, com experiências reflexiva e de construção progressiva de saberes docentes.

Nas ações previstas no PRP-Capes, pelo Edital Capes nº 6/2018 Retificado (CAPES, 2018), que homologa a primeira edição do PRP/Capes, as propostas dos residentes nas escolas-campo têm o intuito de reflexão e problematização de práticas em contextos reais de escolas básicas, auxiliando no processo de aprendizagem profissional e na construção de conhecimentos pedagógicos. O Programa orienta, ainda, que as experiências vivenciadas na escola-campo, sejam

problematizadas na IES - de modo a promover perspectivas de reformulação do estágio curricular supervisionado, além de buscar o alinhamento dos currículos dos cursos de Licenciatura, a partir da BNCC, por meio de competências e habilidades - conforme já referido.

Apesar de terem traçados caminhos diferentes na construção de seus programas, a proposta do PRP/Capes se assemelha em alguns pontos ao PRP da UNIFESP: a imersão profissional (residência) realizada em escolas públicas (contextos reais de trabalho docente) com estudantes de cursos de Licenciatura. Contudo, destacamos que a Portaria GAB nº 38/2018, a Portaria GAB nº 175/2018 e o Edital Capes nº 6/2018 Retificado (documentos orientadores do PRP Capes) não fazem menção às experiências anteriores de Residência Pedagógica/Docente no país, embora o processo de operacionalização se assemelhe (em certa medida) a tais experiências.

Consideramos importante que os créditos dessas experiências anteriores ao PRP/Capes fossem registrados, para não se configurarem como plágio, o que sabemos adentrar no campo da ética e dispensa justificativas - ainda mais em se tratando de uma instituição normativa e reguladora (a Capes) que deveria primar pelo exemplo.

Dessa forma indagamos: i) o que as experiências anteriores de Residência Pedagógica/Docente no Brasil nos ensinam sobre formação de professores e sobre unidade teoria e prática - considerando que não há teorias auto-aplicáveis e nem práticas dissociadas de teorias? ii) seria a Residência Pedagógica mais um conceito/prática educacional a ser apropriado com o intuito da mercantilização da educação no Brasil? Perguntas que nos remetem à compreensão sobre o campo da formação profissional de professores, em especial, sobre os estágios curriculares supervisionados.

Concepções de estágio e de formação de professores em disputa

Existem diferentes concepções de estágio e de formação de professores. Pimenta e Lima (2004) apresentam três concepções de estágio em cursos de formação de professores: a de imitação por modelos, de instrumentalização técnica e o estágio como pesquisa (unidade teoria-prática). A concepção de estágio por modelos propõe a valorização e a reprodução de práticas, com modelos de formação considerados eficientes. Nesse contexto, a reflexão por

parte do estudante/professor fica prejudicada pelo não estímulo à análise das práticas vivenciadas pelo estagiário.

A concepção de estágio por instrumentalização técnica baseia-se na redução das práticas pedagógicas a técnicas e métodos a serem aprendidos e replicados. O estudante e futuro professor não são estimulados a refletir, pesquisar e problematizar suas ações. Na concepção do estágio com pesquisa, que considera a práxis pedagógica como unidade dialética, não há separação teoria e prática e a ação docente é compreendida como prática social. Essa concepção considera a unidade teoria-prática e é dessa perspectiva que nos colocamos.

Acreditamos que a teoria não é uma receita, mas reflete o movimento do pensar, como ato de compreender a realidade e suas determinações, não sendo uma 'forma' que se encaixa sob medida na prática, pois a realidade social é dinâmica e multifacetada. Ao contrário, a unidade teoria e prática se constrói por meio da relação da ação e da reflexão nas situações cotidianas dos professores. Nesse sentido, concordamos com Gomes e Pimenta (2018, p. 75) ao afirmarem que:

A análise sobre a qualidade da formação de professores supõe interpretações contextualizadas acerca das racionalidades presentes nas ações de formação de professores, além de críticas fundamentadas sobre a função social da escola na atualidade.

Da mesma forma, Marques (2018) destaca a necessidade de que o estágio deva possibilitar aos estudantes a construção de uma leitura de mundo, da realidade vivenciada nas escolas, para superar concepções fragmentadas sobre a prática docente, pela problematização, pesquisa e reflexão e pela construção e reconstrução de conhecimentos, a partir da problematização da realidade.

Conforme destacamos, o PRP do curso de Pedagogia da UNIFESP- *campus* Guarulhos foi construído coletivamente, a partir de pesquisa e parcerias estabelecidas com escolas públicas de educação básica do município de Guarulhos (UNIFESP, 2020a; 2020b) e apresenta como objetivo formativo a aprendizagem teórico-prática, utilizando "a prática profissional como eixo norteador do projeto pedagógico" (UNIFESP, 2020a, p. 88). Com isso, as experiências vivenciadas no âmbito das escolas-campo são utilizadas como materiais de estudos, reflexão e pesquisa pelos residentes, junto aos docentes da Universidade que supervisionam o Programa e os profissionais das escolas-

campo, como reflexões que não permanecem apenas no campo das ideias, mas tomam corpo, com base nas orientações, como os “Cadernos de Residência Pedagógica”, que trazem temas oriundos das experiências no Programa, na forma de material de apoio à pesquisa e contribuição sobre as dimensões teórico-práticas da ação docente (e também da área de gestão educacional).

O diálogo e a relação orgânica do PRP da Unifesp com o curso de Pedagogia e as realidades da escola pública apresentam um diferencial importante e significativo para os estudantes, a partir dos Acordos de Cooperação Técnica com os sistemas de ensino e com as escolas que aderem ao Programa e, sobretudo, pela obrigatoriedade de que todos os estudantes participem como cumprimento do estágio curricular supervisionado exigido no curso.

Os estágios do PRP da Unifesp - *Campus* Guarulhos ocorrem nos diferentes níveis de formação do licenciando do curso de Pedagogia: Residência Pedagógica I - Educação Infantil (creches e pré-escolas); Residência Pedagógica II - Ensino Fundamental (anos iniciais); Residência Pedagógica III - Ensino Fundamental Educação de Jovens e Adultos (anos iniciais); Residência Pedagógica IV - Gestão Educacional (direção, coordenação, supervisão do ensino).

A experiência do PRP na Unifesp - *Campus* Guarulhos colabora para repensarmos os estágios nas IES, pela imersão profissional, pelas relações orgânicas das IES e sistemas de ensino com as escolas-campo de educação básica, trazendo as realidades locais e com os territórios de pertença dessas escolas, criando uma rede colaborativa de formação de professores - de modo que o estudante residente possa vislumbrar diferentes realidades (de docência, gestão, níveis e modalidades educacionais).

Diferente do PRP da Unifesp, o PRP/Capes oportuniza aos residentes uma possibilidade de imersão profissional em apenas um segmento de atuação e em uma única turma de estudantes. Além disso, difere também na dimensão pública do Programa: o PRP da Unifesp - *Campus* Guarulhos é dirigido a todos os estudantes, enquanto o PRP/Capes tem oferta reduzida e não atinge a totalidade dos estudantes (por ser um programa de adesão dos participantes, oferta de Bolsa de Estudos e não obrigatório). A não universalização do PRP/Capes pode enfraquecer e descaracterizar a proposta do programa de aperfeiçoar a qualidade da formação de professores.

Consideramos relevante a concessão de bolsas e o regime de colaboração no PRP/Capes e no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) - quanto ao papel de indução da Capes na elaboração de programas e políticas para a formação de professores, porém a forma como foi conduzido e apresentado pela Capes (sem prévia consulta e participação das IES e sistemas de ensino) pode ser entendida como interferência nos projetos dos cursos de Licenciatura, razão que motivou um manifesto apresentado pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) por ferir o princípio da autonomia universitária, interferindo nos projetos dos cursos e na concepção das IES (ANPED, 2018).

As críticas de alinhamento do PRP/Capes à BNCC e a não universalização do programa para todos os estudantes, entre outros aspectos, resultaram na pouca adesão inicial das IES públicas ao programa. Com isso, e talvez por pressão dos mantenedores de IES privadas, um novo Edital oportunizou a participação de IES privadas sem fins lucrativos e também as IES privadas com fins lucrativos que possuíam cursos de licenciatura participantes do Prouni.

Gimenes (2016) retrata que esses processos de repasses de verbas do setor público para a iniciativa privada diminuem e confundem as fronteiras entre público e privado. Nos últimos anos, há um crescente aumento de IES privadas e a quantidade de estudantes que ingressam anualmente nos cursos de licenciatura em tais instituições. A expansão do acesso ao ensino superior no Brasil, além de ocorrer tardiamente em comparação a outros países, por meio de programas como FIES e Prouni, fazem uso de verba pública para fomentar vagas em IES privadas, devido à não oferta de universidade públicas para todos. Tais programas dirigem-se, em geral, a uma parcela da população em situação de vulnerabilidade econômica, com cursos massificados e homogêneos, colaborando para a expansão do mercado educacional, sobretudo o caso dos conglomerados econômicos, que mantêm parte considerável de IES com cursos de formação de professores (GIMENES, 2016).

Laval (2019) denuncia a expansão da mercantilização na Educação como um caminho para eficiência e a produtividade, parâmetros da 'racionalidade neoliberal', o que amplia as desigualdades e as rachaduras entre as dimensões do público e do privado, sendo necessário um posicionamento no campo das Políticas Públicas Educacionais como forma de resistência, pela reafirmação da educação como direito público, como luta coletiva da sociedade.

Entendemos a possibilidade de IES privadas participarem do PRP/Capes como uma forma de transformar uma política que deveria ser pública para uma política de iniciativa privada, utilizando do fomento de bolsas para benefício de tais instituições (que já possuem apoio público, como é o caso do Prouni), podendo fazer uso do programa para fins de marketing, como estratégia de venda e atração de novos estudantes (pagantes), o que fragiliza o programa.

Diante desse cenário de impasses e disputas das concepções nos programas e Políticas Públicas Educacionais, como o PRP/Capes, faz-se importante compreender quais são os contextos de influências na produção de tais programas e políticas. Para tanto, nos baseamos no Ciclo de Políticas proposto por Ball e colaboradores (BALL, 2011; MAINARDES, 2006; MAINARDES E MARCONDES, 2009) que propõem analisar cinco contextos: contextos de influência (quais foram as influências para a construção de tal programa e/ou política?); contextos de produção de texto (como o texto da política foi estruturado e realizado?); contextos das práticas (como a política foi reinterpretada e executada na prática?); contexto dos resultados e efeitos (quais implicações esse programa e/ou política trouxe?); contexto de estratégia política (a partir das implicações, dos efeitos resultados, quais caminhos podemos reformular?).

Limitamo-nos, na presente análise, aos contextos de influências e de produção de texto, na intenção de destacar as concepções de formação de professores e de estágio em disputa no Brasil. Anteriormente, mencionamos a partir de Lima e Pimenta (2004), dois campos em disputa nas concepções de estágio: instrumentalização técnica, com reprodução de técnicas sem reflexão sobre as práticas, e o estágio com pesquisa, na práxis pedagógica, com problematização e reflexão sobre as práticas. Tais concepções em disputa são reflexos dos projetos de formação de professores no Brasil.

Aqui se coloca a dimensão dos campos em disputa, tanto nos estágios quanto na formação de professores: racionalidade técnica x formação reflexiva. Podemos observar tais iniciativas de disputa desses campos nas Políticas Públicas Educacionais no Brasil e que estão expressas na constituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior de 2002 (Resolução CNE/CP nº 1/2002), 2015 (Resolução CNE/CP nº 2/2015) e, mais recentemente, em 2019 (Resolução CNE/CP nº 2/2019) com a Base Nacional

Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica - BNC Formação.

Nas Diretrizes de 2002, destacamos a predominância da palavra “competência”, que aparece 23 vezes ao longo do texto. Por exemplo - no artigo 3 que trata sobre os princípios norteadores para a formação de professores

Art. 3º - A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem:

I - a competência como concepção nuclear na orientação do curso;

II - a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor (BRASIL, 2002, p. 2).

A dissociação da formação teórica da prática dos professores caminha na contramão da unidade teoria-prática. Essa concepção de formação de professores tentou ser superada com a alteração na Resolução CNE n. 2/2015 BRASIL (2015). Nesse documento, a palavra “competências” praticamente desaparece, em comparação com as Resoluções n. 1 e 2 de 2002 e as que vieram pós 2015, aparecendo apenas uma vez e em um contexto de assuntos administrativos.

Na Resolução CNE nº 2/2015, observa-se o início de um caminho para estruturar a formação de professores e o estágio curricular supervisionado (obrigatório) firmado na pesquisa, problematização e reflexão. Tais indícios podem ser destacados pela estrutura e forma do texto, em especial no que trata sobre a unidade teoria-prática: “a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 2015, p. 4).

Esse avanço da formação de professores em uma perspectiva reflexiva em relação à racionalidade técnica no campo de disputas das influências na produção de Políticas Públicas Educacionais e programas, é interrompida com a promulgação da Resolução CNE n. 2/2019 - a BNC Formação (BRASIL, 2019). Nessa proposta, a dimensão tecnicista e a palavra “competências” retornam com peso, aparecendo 51 vezes ao longo do texto. Podemos também destacar a mudança na compreensão da unidade teoria-prática, conforme destacado no parágrafo VII do artigo 7º: “integração entre a teoria e a prática, tanto no que se

refere aos conhecimentos pedagógicos e didáticos, quanto aos conhecimentos específicos da área do conhecimento ou do componente curricular a ser ministrado” (BRASIL, 2019). Essa compreensão de que teoria e prática precisam ser integradas expõe o entendimento que tais campos são partes distintas que precisam ser unidas, o que não condiz com uma perspectiva de formação reflexiva e com a teoria-prática entendida como unidade dialética e indissociável.

Entendemos que dissociar teoria e prática demonstra uma concepção de ensino e formação para aprendizagem e execução de técnicas, indo ao encontro da ideia de “primeiro se aprende a teoria e depois se executa em qualquer contexto”. A ausência de problematização sobre as práticas promove a formação de professores como reprodutores de técnicas de ensino (praticismo), o que contribui para a formação de profissionais para uma sociedade que não questiona, crítica ou argumenta - apenas reproduz, o que nos leva a questionar: a quem interessa esse tipo de formação?

O estágio, na perspectiva da racionalidade técnica, propõe a aprendizagem e a reprodução mecânica de técnicas, o que colabora para a elaboração de estágios burocráticos com preenchimento de fichas cartoriais – uma reprodução de observações e práticas, sem supervisão dos professores e reflexão sobre as implicações dessa forma de ensino-aprendizagem na realidade escolar. Defendemos que as Políticas Públicas Educacionais, as IES e as escolas se atentem para a importância da formação de professores que sejam agentes críticos e reflexivos, que interroguem, pensem e recriem a realidade (LEITE, 2018).

No contexto de influência (BALL, 2011; MARCONDES, 2006.) na construção do PRP/Capes, enxergamos que o uso dos termos “uma forma de estágio”, “teoria e prática” utilizados nos documentos oficiais do programa ficam esvaziados de sentido, ao serem apresentados como ‘novidades’ – em um contexto de lógica de mercado, de visibilidade e de produtos (e não processos formativos), refletindo uma lógica mercantilista que impõe um projeto educacional privatista para a educação pública no país, em um cenário de precarização dessa educação, pautada em produtividade e competitividade, utilizando-se do fomento de bolsas, que provém de verbas públicas, que também estão sendo utilizadas para instituições privadas. Dessa forma, o PRP/Capes como o Pibid e outros programas de indução profissional da docência parece que perderam a dimensão pública que (teoricamente) tinham como origem.

Nesse sentido, Avelar (2019) destaca as influências e tendências de grupos privados na elaboração de políticas públicas, o que contribui para o crescimento da educação como produto, num contexto que retrata as relações (por vezes promíscuas) entre público x privado.

Entendemos que a formação de professores ocorre em um campo maior que é a Educação como prática social, num movimento que acontece na totalidade da unidade teoria-prática e que envolve análise, problematização e reflexão sobre a realidade vivenciada pelos estudantes no âmbito das escolas-campo e das IES responsáveis pelos cursos que formam professores.

O PRP/Capes traz temas importantes para o campo da formação de professores (teoria e prática; relação do ensino superior com a educação básica, colaboração financeira (Bolsas de Estudo) para os participantes - entre outros) - que são relevantes. O que pretendemos acentuar na breve análise sobre o programa aqui realizada é que iniciativas oficiais de indução profissional como o PRP-Capes, com cobertura nacional, necessitariam dialogar e estimular a autonomia pedagógica e diferentes formas de colaboração entre IES e escolas-campo, não dissociando teoria e prática, apresentando-se como possibilidade real de aproximação com a profissão docente, de maneira contextualizada e que possa representar avanços reais na qualidade formativa de professores no país, uma área profundamente atacada e precarizada na atualidade.

Considerações finais

Intencionamos, com o presente artigo, analisar a iniciativa do PRP/Capes em relação às experiências anteriores do Residência Pedagógica no Brasil, em especial o PRP da Unifesp *campus* Guarulhos, indicando as proximidades e as diferenças entre os dois programas. Para tanto, desenvolvemos a análise documental do Edital Capes nº 6/2018 (BRASIL, 2018a), retificado e da proposta do PRP da Unifesp, expresso no Projeto Político Pedagógico de Pedagogia e no Manual do Programa de Residência Pedagógica (UNIFESP, 2020a; UNIFESP, 2020b).

Destacamos que o PRP/Capes, no referido Edital, não faz menção às experiências anteriores de Residência Pedagógica no Brasil. Parece-nos imprescindível um olhar para essas experiências, a fim de dimensionar os limites

e também as possibilidades, sendo este um ponto crucial para a Capes rever juntamente com as IES nas próximas edições do PRP/Capes.

Identificamos mais diferenças do que proximidades entre as propostas do PRP/Capes e do PRP da UNIFESP *campus* Guarulhos, apesar de ambos se direcionarem para o mesmo público: estudantes de cursos de Licenciatura. O PRP/Capes contempla apenas um segmento ou nível educacional (Educação Infantil, Ensino Fundamental: Anos Iniciais ou Finais e Ensino Médio), uma experiência formativa no acompanhamento de um único professor e não é universal. Já o PRP da UNIFESP *campus* Guarulhos contempla os segmentos da formação do pedagogo - previsto no curso de Licenciatura em Pedagogia (Educação Infantil, Ensino Fundamental Anos Iniciais, Ensino Fundamental Educação de Jovens e Adultos (anos iniciais) e Gestão Educacional).

Outro ponto diferente é em relação à dimensão pública do PRP da UNIFESP *campus* Guarulhos. O programa foi elaborado em um contexto coletivo de uma universidade pública, em parceria com as escolas públicas do município de Guarulhos, expressando uma abertura de participação e de gestão democrática, o que, de antemão colabora para a dimensão da pesquisa, diferentemente do PRP/Capes que surpreendeu a todos, pois não antecedeu debate e escuta por parte da Capes das experiências anteriores e dos sistemas de ensino, representantes de IES (públicas e privadas), entidades representativas dos profissionais da educação básica etc.

Baseamos as análises no Ciclo de Políticas proposto por Ball e colaboradores, buscando dimensionar os contextos de influências e de produção de texto. Com isso, analisamos também as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior de 2002 (Resolução CNE/CP nº 1/2002), 2015 (Resolução CNE/CP nº 2/2015) e 2019 (Resolução CNE/CP nº 2/2019) - Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica - BNC Formação. A partir de tal análise ganhou relevo as concepções em disputa no campo da formação de professores e de estágio: racionalidade técnica x formação reflexiva, com idas e vindas (avanços e retrocessos).

Defendemos que a formação de professores e o estágio curricular supervisionado ocorram em contextos de unidade teoria-prática, com professores (das IES e das escolas-campo) e estudantes pesquisando, problematizando e refletindo sobre a realidade. Acreditamos que é na práxis, no movimento de ação - reflexão - ação refletida, que os professores se formam e

podem transformar a realidade – em movimentos humanizadores – que acreditam no ‘ser mais’, na reformulação problematizadora permanente de ideias e práticas (FREIRE, 2014).

Que professores queremos formar? Pergunta importante para os formadores das IES, ao rever os Projetos Pedagógicos de Curso e de estágios, ao repensar as concepções sobre professor, estágio, currículo, ensino-aprendizagem (entre outros) - em um contexto de Políticas Públicas Educacionais do país (de caráter mercantilista - gestadas de fora para dentro dessas instituições) e que, em geral, desconsideram a realidade da formação de professores no país e das escolas públicas de educação básica. Nosso propósito é o de ir além de ‘uma boa ideia pedagógica’ - antes é de jogar luzes sobre programas de estágio na formação de professores em nível superior e o PRP Capes insere-se nesse debate. Podemos aprender com os limites e as possibilidades das experiências dos programas de Residência Pedagógica existentes (ou que existiram) no país - aproximando-se das raízes de suas formulações - de modo a fazer emergir propostas de estágios curriculares diferenciados e que possam colaborar para a melhoria da qualidade da formação profissional de professores, uma área secundarizada e precarizada e que clama por atenção, estímulo e atratividade profissional junto às novas gerações e aos tomadores de decisão nas Políticas Educacionais.

Referências

ANPEd. **Entidades se posicionam contrárias à padronização e controle impostos pelo Programa de Residência Pedagógica! Não à BNCC!** Disponível em:

<https://anped.org.br/sites/default/files/images/manifesto_programa_residencia_pedagogica.pdf> Acesso em 12 abr 2021.

AVELAR, Marina. O público, o privado e a despolitização nas políticas educacionais. In: CÁSSIO, Fernando (Org.). **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. 1. ed – São Paulo: Boitempo, 2019. p. 73-79

BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson. **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1**, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf> Acesso em 24 abr 2021.

BRASIL. **Projeto de Lei do Senado nº 227**, de 2007. Acrescenta dispositivos à Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para instituir a residência educacional a professores da educação básica. Disponível em <<https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=4781776&ts=1594012052836&disposition=inline>> Acesso em 08 abr 2021.

BRASIL. CAPES. (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). **Portaria nº 206**, de 21 de outubro de 2011. Dispõe sobre o apoio à execução do Programa Residência Docente no Colégio Pedro II. Disponível em <https://www.cp2.g12.br/comunicados/2011/27-10-11/Portaria%20Residencia%20Docente%20Colegio%20Pedro%20II.pdf>. Acesso em 10 abr 2021.

BRASIL. **Projeto de Lei do Senado nº 284**, de 2012. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a residência pedagógica para os professores da educação básica. Disponível em <<https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=4600002&ts=1594010215093&disposition=inline>> Acesso em 08 abr. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>> Acesso em 24 abr. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 8.752**, de 9 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm> Acesso em 08 abr 2021.

BRASIL. CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). **Edital nº 06/2018 Programa de Residência Pedagógica Retificado**. 2018a. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/27032018-Edital-6-Residencia-Pedagogica-Alteracao-II.pdf>> Acesso em 10 abr 2021.

BRASIL. CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). **Portaria GAB nº 38**, de 28 de fevereiro de 2018. Institui o Programa de Residência

Pedagógica. 2018b. Disponível em <<https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/28022018-portaria-n-38-institui-rp-pdf>> Acesso em 10 abr. 2021.

BRASIL. CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). **Portaria GAB nº 175**, de 7 de agosto de 2018. 2018c. Disponível em <<https://www.in.gov.br/materia/>>

/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/36093032/do1-2018-08-09-portaria-n-175-de-7-de-agosto-de-2018-36093023> Acesso em 10 abr. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2**, 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).

Disponível em <<https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Resolucao-CNE-CEB-002-2019-12-20.pdf>> Acesso em 24 abr 2021.

FARIA, Juliana Batista. **O naufrágio, o baile e a narrativa de uma pesquisa:** experiências de formação de sujeitos em imersão docente. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2018. Disponível em <<https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-BA8PTQ>> Acesso em 12 abr 2021.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 56. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**. O neoliberalismo em ataque ao ensino público. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. As legislações atuais, a prática e o estágio nos cursos de formação de professores. In: AROEIRA, Kalline Pereira. PIMENTA, Selma Garrido. **Didática e Estágio**. Curitiba: Appris, 2018, p. 77-102.

GIGLIO et al. Residência Pedagógica: diálogo permanente entre a formação inicial e a formação contínua de professores e pedagogos. In: GOMES, Marineide de Oliveira. (Org.). **Estágios na formação de professores:** possibilidades formativas entre ensino, pesquisa e extensão. São Paulo: Edições Loyola, 2011. p. 15-46

GIMENES, Camila Itikawa. **O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e a formação de professores de Ciências Naturais:** possibilidade para a práxis na formação inicial? 2016. 247 f. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo.

Disponível em <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-22122016-110603/publico/CAMILA_ITIKAWA_GIMENES.pdf> Acesso em 12 abr 2021.

GOMES, Marineide de Oliveira; PIMENTA, Selma Garrido. Unidade teoria e prática e estágios supervisionados na formação de professores polivalentes: indícios de inovação em cursos de Pedagogia no Estado de São Paulo. In: PEDROSO, Cristina Cinto Araújo *et all*. **Cursos de Pedagogia:** inovações na formação de professores polivalentes. São Paulo: Cortez, 2018, pg. 61-111.

GUEDES, Luísa Azevedo. **O Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II:** Escritas de formação na área dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2018. p. 162. Disponível

em <<https://ppge.educacao.ufrj.br/teses2018/tLuizaGuedes.pdf>> Acesso em 12 abr 2021.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em <<https://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>> Acesso em 23 abr 2021.

MAINARDES, Jefferson. e MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. In: **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 30, no.106, p.303-318, jan-abril, 2009. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a15.pdf>> Acesso em 23 abr 2021.

MARQUES, Amanda Cristina Teagno Lopes. Didática e estágio na licenciatura: por que pensar o ensino com(o) pesquisa? In: AROEIRA, Kalline Pereira. PIMENTA, Selma Garrido. (Org). **Didática e Estágio**. Curitiba: Appris, 2018, p. 103-127

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 11. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PIRES, Ana Paula Reis Felix. Desenvolvimento Profissional de Docentes participantes do Programa de Residência Pedagógica da UNIFESP. **Dissertação (Mestrado)**. Universidade Federal de São Paulo, 2017. 117p. Disponível <<http://repositorio.unifesp.br/handle/11600/50242>> Acesso em 12 abr 2021.

UNIFESP. Campus Guarulhos. **Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia**. Pró Reitoria de Graduação. EFLCH – Escola de Filosofia e Ciências Humanas. Guarulhos, 2020a. Disponível em: <https://www.unifesp.br/campus/gua/images/Apoio_Pedagogico/Projetos_Pedagogicos/2020_PPC_PEDAGOGIA_2020_vfinal_atualizado.pdf> Acesso em 12 abr. 2021.

UNIFESP. Campus Guarulhos. **Manual do Programa de Residência Pedagógica**. Pró Reitoria de Graduação. EFLCH – Escola de Filosofia e Ciências Humanas. Guarulhos, 2020b. Disponível em: <https://www.unifesp.br/campus/gua/images/Resid_Pedag/Manual_PRP_Atualizado_2020.pdf> Acesso em 12 abr. 2021.

Recebido em maio de 2021

Aceito para publicação em agosto de 2021