

O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E SUA INSERÇÃO NO BRASIL: DILEMAS E POSSIBILIDADES

THE PEDAGOGICAL RESIDENCY PROGRAMS AND ITS INSERTION IN BRAZIL: DILEMMAS AND POSSIBILITIES

Valéria Marcondes Brasil¹
Gisele Masson²

Resumo

O objetivo deste artigo é apresentar uma análise da gênese e desenvolvimento do Programa de Residência Pedagógica (PRP), no Brasil, a partir de 2008, no contexto da Política Nacional de Formação Inicial de Professores. A intenção é examinar tanto os dilemas quanto as possibilidades no processo de implementação do programa. A abordagem metodológica foi a análise bibliográfica e documental, relativos ao PRP. Utilizou-se a fundamentação teórico-epistemológica do materialismo histórico-dialético para examinar o objeto de pesquisa, destacando suas contradições, relações internas e as determinações mais amplas do modo de produção capitalista. O foco central, neste artigo, foi apreender a gênese e a processualidade histórica do objeto investigado, buscando responder a problemática de como ele se realizou na particularidade brasileira, sob as determinações dos interesses e disputas entre Estado, governo e os movimentos que representam as demandas dos educadores. A pesquisa realizada indicou os dilemas, tanto para a unidade teórico-prática, na formação inicial, quanto as inconsistências para a configuração de uma verdadeira proposta de residência profissional. Vislumbramos possibilidades das duas questões serem superadas a depender dos projetos institucionais, das ações a serem desenvolvidas a partir de planejamentos coletivos e consistentes com as instituições envolvidas, com bolsas atrativas, com cargas horárias suficientes para aprofundamentos dos estudos e práticas, menor número de estudantes por docentes orientares e maior abrangência de estudantes e futuros profissionais porque ainda se constitui como uma oportunidade para poucos.

Palavras-chave: Política educacional. Formação de professores. Programa Residência Pedagógica.

Abstract

The objective of this article is to present an analysis of the genesis and development of the Pedagogical Residency Program (PRP) in Brazil from 2008 onwards, in the context of the National Policy for Initial Teacher Training. The intention is to examine both the dilemmas and possibilities in the program implementation process. The methodological approach was bibliographic and documentary analysis relating to the PRP. The theoretical-epistemological foundation of historical-dialectical materialism was used to examine the research object, highlighting its contradictions, internal

¹ Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa, professora e coordenadora do curso de Pedagogia da Universidade Positivo.

² Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina, professora do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina.

relationships, and the broader determinations of the capitalist mode of production. The central focus, in this article, was to understand the genesis and historical processuality of the investigated object, seeking to answer the problem of how it took place in the Brazilian particularity, under the determinations of interests and disputes between the State, government, and the movements that represent the demands of educators. The research carried out indicated the dilemmas, both for the theoretical-practical unit in initial training, and the inconsistencies for the configuration of a true professional residency proposal. We see possibilities for both issues to be overcome depending on institutional projects, actions to be developed based on collective planning and consistent with the institutions involved, with attractive scholarships, with sufficient workloads for in-depth studies and practices, a smaller number of students per guiding teacher, and greater coverage of students and future professionals because it still constitutes an opportunity for few.

Keywords: Educational policy. Teacher training. Pedagogical Residency Program.

Introdução

O presente artigo é parte de uma tese de doutorado, defendida em Programa de Pós-Graduação em Educação, e tem como objetivo central apresentar uma análise da gênese e desenvolvimento do Programa de Residência Pedagógica (PRP), no Brasil, a partir de 2008, no contexto da Política Nacional de Formação Inicial de Professores. A intenção é examinar tanto os dilemas quanto as possibilidades no processo de implementação do programa.

A abordagem metodológica foi a análise bibliográfica e documental, com foco nos atos normativos que regulamentam o PRP. Utilizou-se a perspectiva teórica do materialismo histórico-dialético para examinar o objeto de pesquisa, destacando suas contradições, relações internas e as determinações mais amplas do modo de produção capitalista. O foco foi apreender, sob a abordagem desse método, a gênese e a processualidade histórica do objeto investigado, buscando responder a problemática de como ele se realizou na particularidade brasileira, sob as determinações dos interesses e disputas entre Estado, governo e os movimentos que representam as demandas dos educadores.

O artigo foi estruturado em duas seções distintas. Na primeira seção, explora-se a origem da residência pedagógica na Boston Teacher Residency, que se inspirou no modelo de residência médica para conceber um programa de formação de professores. Na segunda seção, são apresentadas as primeiras experiências de residência pedagógica no Brasil, juntamente com os aspectos legais e normativos que a implementação do Programa Residência Pedagógica.

1 Gênese da Residência Pedagógica: a Boston Teacher Residency

Segundo Horri (2013) a residência pedagógica tem uma relação direta com a residência médica. A autora afirma que, no que diz respeito à residência pedagógica e à residência médica, é “[...] especialmente significativo o caso dos Estados Unidos [...]” (Horri, 2013, p. 35).

A Boston Teacher Residency (BRT) ou Escola de Boston é considerada um programa de formação de professores e uma das primeiras experiências de residência pedagógica inspiradas na residência médica. Esse é o programa que mais se assemelha ao Programa de Residência Pedagógica, instituído pela CAPES, em 2018.³

Newman (2009) relata que, em 1983, nos Estados Unidos, o Programa Provisório de Professores de Nova Jersey emergiu inaugurando um movimento alternativo na certificação da formação de professores. Esse movimento rompeu com a conexão entre o treinamento continuado dos professores e a certificação tradicional, exclusiva das universidades americanas, na formação inicial de professores. A partir dessa experiência pioneira, que desafiou os moldes tradicionais e estabeleceu novas bases para a formação docente, mantendo a certificação de professores enquanto reduzia e agilizava o treinamento para a atuação em sala de aula, diversos programas de formação docente ganharam destaque, com o respaldo do Conselho Nacional de Qualidade dos Professores.

Além disso, tanto o PRP quanto o BTR adotam os princípios da residência médica, oferecendo orientação por parte de professores mentores e utilizando processo de seleção para o ingresso no programa. No entanto, uma diferença importante é que as bolsas de estudo recebidas pelos participantes do BTR são convertidas em créditos, permitindo que os envolvidos continuem sua formação em programas de pós-graduação stricto sensu, o que não ocorre no PRP.

O responsável pela acreditação dos participantes do programa, com o objetivo de atender “[...] as necessidades da escola ou tipo de escola em que o professor será empregado após sua formação [...]”⁴, segundo Honawar (2008, tradução nossa), é o Conselho Nacional de Acreditação da Formação de Professores. Esse Conselho divulgou relatório, em 2007, segundo o autor, solicitando que os programas tradicionais de formação

3 Há outras iniciativas que se assemelham ao PRP, todavia, são destinados a quem já possui formação superior. Em 2007, para formar a Urban Teacher Residency United (UTRU), reuniram-se três grandes iniciativas para formação de professores que aproximam o aluno da escola, nos EUA: San Diego – High Tech High (voltado para a formação em mestrado), Alliance for Catholic Education’s Teacher Formation – University of Notre Dame (voltado para as escolas católicas).

4 [...] to the needs of the school or type of school where the teacher will be employed after graduation[...]” (Honawar, 2008).

de professores americanos, entre eles os cursos de graduação, adotassem o modelo de residência médica para formação de professores (Honawar, 2008).

Newman (2009, tradução nossa) destaca que todos os programas existentes na região e demais programas de outras regiões do país “[...] têm processos de seleção rigorosos, cursos práticos e um enorme suporte baseado em campo – e cada um deles tem um toque inovador [...]”⁵, além de considerar que os envolvidos no BRT têm a vantagem de obter uma licença de professor inicial do Estado de Massachusetts.

A Boston Teacher Residency (BTR) tem como objetivo principal preparar os professores para serem eficazes nas Escolas Públicas de Boston (BPS), no sentido de “[...] enfrentar os desafios exclusivos do ensino em uma escola de alta necessidade de Boston e os orientar através de um curso especializado de formação [...]”⁶ (Newman, 2009, tradução nossa).

Newman (2009) e Honawar (2008) afirmam que se trata de uma iniciativa de “treinamento de professores” para repensar a relação entre treinamento e contratação, em que os participantes que se destacam conseguem permanecer atuando nas escolas públicas, por meio de contratos. A justificativa e a crítica para a iniciativa desse “treinamento”, conforme apresentado por Newman (2009, p. 1, tradução nossa) seria repensar:

[os] programas tradicionais de treinamento de professores, que geralmente são concluídos em uma faculdade ou universidade, são vistos pela maioria como um veículo para certificação estatal: você faz uma lista padrão de cursos e sai com uma licença para ensinar e, em alguns casos, um diploma. Tais programas, no entanto, têm sido ridicularizados como impraticáveis: futuros professores aprendem poucas habilidades aplicáveis a salas de aula reais, e o tempo e o custo necessários para concluir o treinamento e a certificação podem desencorajar as pessoas interessadas na profissão.⁷

Newman (2009) ressalta que a Boston Teacher Residency (BTR) se apresenta como uma iniciativa de “superar” a desconexão entre as salas de

5 “[...] have rigorous selection processes, hands-on courses and massive field-based support – and each of them has an innovative twist [...]” (Newman, 2009).

6 “[...] take on the unique challenges of teaching at a high-needs Boston school and guide them through a specialized training course [...]” (Newman, 2009).

7 “[the] traditional teacher training programs, which are usually completed at a college or university, are seen by most as a vehicle for state certification: you take a standard course slate and walk away with a license to teach, and in some cases, a diploma. Such programs, however, have been derided as impractical: future teachers learn few skills applicable to real classrooms, and the time and cost required to complete training and certification can discourage people interested in the profession” (NEWMAN, 2009, p. 1).

aula e a formação de professores, indicando que os programas tradicionais americanos, oferecidos por faculdades e universidades, têm falhado em abordar adequadamente a formação docente, enquanto as “habilidades aplicáveis” têm mostrado pouca eficácia na prática docente.

Honawar (2008), por sua vez, destaca que os residentes da BTR são expostos a uma base robusta de conhecimentos, preparação para autorreflexão e colaboração no ensino, além de receberem apoio e orientação de professores mais experientes. O “estágio clínico” nas escolas, cuidadosamente planejado para integrar teoria e prática, é uma parte fundamental do programa. Outro objetivo importante é ampliar a diversidade de professores, capacitá-los para enfrentar os desafios das escolas e certificá-los em áreas onde a escassez de professores é mais pronunciada, como matemática, ciências e educação especial, mesmo que isso implique rejeitar candidatos qualificados de outras áreas. Como já mencionado, o BTR adota uma abordagem que combina treinamento em sala de aula com experiência prática, seguindo o modelo da residência médica.

Honawar (2008) destaca, ainda, que o Programa BTR resulta em custos mais baixos para o Estado, pois promove a retenção de professores na carreira, o que pode levar a uma economia a longo prazo. Newman (2009) explica que nos dias em que permanecem nas escolas, os residentes têm carga horária para realização de seminários e métodos reflexivos, com temas inovadores e que abordem a equidade e o desempenho no contexto escolar. Além disso, destaca que os programas contam com o financiamento de empresários e que o Congresso americano estuda formas de ampliar os fundos federais de participação para os programas que atuam na forma de residência. Nessa direção, Honawar (2008) aponta que a Lei Federal de Ensino Superior destina US\$ 300 milhões⁸ poderiam ser aproveitados para programas de formação de professores no formato de residência pedagógica.

Os dados apresentados por Newman (2009) evidenciam os aspectos positivos do Programa Boston Teacher Residency, quais sejam:

- O BRT consegue equalizar a situação de desistência profissional pelos docentes, pois em torno de 90% de todos os graduados permanecem como professores no programa.
- A procura pelo programa cresceu de 12 candidatos, em 2003, para 500 candidatos para 75 vagas, em 2008-2009.
- O recrutamento de candidatos ao programa abrange reuniões de divulgação em igrejas, escolas, faculdades e

8 Equivalente a US\$ 1.535.580.000,00 na cotação do dólar comercial, do dia 14 de março de 2024.

universidades, historicamente negras, e também uma carta para todos os profissionais com diplomas de bacharéis.

- Os residentes recebem uma bolsa de estudos no valor de US\$ 11.400 anuais.⁹

- O valor da anuidade, emprestada automaticamente aos residentes para a participação no programa, é de US\$ 10.000,00¹⁰ e a cada ano de atuação nas escolas públicas, após a formação, a dívida é perdoada em um terço de seu valor total.

- Na conclusão da participação no programa, os alunos recebem US\$ 4.725,00¹¹ da AmeriCorps¹² e muitos utilizam o valor para dar prosseguimento aos estudos no mestrado da Universidade de Massachusetts.

Outros aspectos positivos do Programa BRT são destacados por Honawar (2009):

- A sustentabilidade econômica na gestão do Programa independe do distrito escolar ou universidade.

- O Programa foi inicialmente implantado com o dinheiro de uma *startup*, a Strategic GrantPartners¹³, e aceita patrocínio de outras fundações.

- O BRT é administrado por ex-docentes que recrutam e treinam os residentes, e o grupo tem vínculo com os distritos escolares.

- Existem evidências (sem identificar quais) de que a atuação dos residentes é melhor do que a dos formados pela universidade.

- As escolas-anfitriãs competem para participar do Programa.

- Há uma íntima relação profissional entre os residentes e os professores mentores.

- Cada escola possui um diretor que coordena todos os residentes e que pode designar um professor para colaborar na formação técnica do residente.

- O grupo de residentes se reúne uma vez por semana na Universidade de Massachusetts Boston, durante os dois meses que antecedem o ano letivo, para uma formação específica para a atuação no ano escolar que foi designado por professores universitários e ex-professores universitários, além de compartilhar experiências.

- Todos os alunos recebem dupla certificação, uma em sua área de atuação e outra em educação especial, pois, segundo

9 Equivalente a R\$ 1.486.410.000,00 na cotação do dólar comercial do dia 02 de março de 2024.

10 Equivalente a R\$ 49.547,00 na cotação do dólar comercial do dia 02 de março de 2024.

11 US\$ 4.725,00 é equivalente a aproximadamente R\$ 24.192,00 na cotação do dólar comercial com uma taxa de câmbio de 5,12 reais por dólar.

12 Voluntários a serviço da América.

13 Organização sem fins lucrativos em Boston – Massachusetts.

a autora, um em cada cinco estudantes das escolas são portadores de deficiência.

- Todos os dias, em algum momento, o residente discute com seu professor mentor sobre sua atuação, tendo feedback sobre quais áreas precisa melhorar.

Esses aspectos sintetizam os elementos essenciais que caracterizam o Programa Boston Teacher Residency. A seguir, apresentaremos como se desenvolveu o processo de aprovação e implementação do Programa, no Brasil, em 2018.

2 O Programa Residência Pedagógica no Brasil: Primeiras Experiências, Aspectos Legais e Normativos

A residência pedagógica é bem anterior à sua implementação pela CAPES, em 2018. O conceito de residência pedagógica surgiu por programas específicos atrelados ao estágio na formação dos graduandos em licenciaturas. Podemos citar, como experiências anteriores ao PRP, quatro formas de residência pedagógica: o primeiro exemplo, o programa chamado Projeto de Residência Pedagógica, ocorreu na cidade de Ivoti – RS, em 2008, no Instituto Superior de Educação Ivoti. O Projeto prevê a migração de jovens matriculados para outras cidades do país para realizarem o Estágio Supervisionado Obrigatório nos colégios da rede Sinodal de Educação (Rede de escolas vinculadas à Igreja Luterana), o qual ainda se encontra em vigor (Silva; Cruz, 2018, p. 233). A segunda experiência que destacamos é da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade Federal de São Paulo (FLCH/UNIFESP – Campus Guarulhos), com início em 2009, para o curso de Pedagogia, que também é vinculado ao estágio curricular caracterizado por imersão nas escolas de Educação Básica, com acordo de cooperação técnica e contato entre graduandos e professores da Instituição (Silva; Cruz, 2018, p. 232).

De acordo com Silva e Cruz (2018), o terceiro programa é o Programa de Residência Educacional do Estado de São Paulo, instituído pelos Decretos nº 57.978/2012 e nº 59.150/2013. O programa teve como objetivo aprimorar a prática docente e operacionalizar o Estágio Supervisionado Obrigatório em ações de parcerias, mediante acordos de cooperação técnica nos termos da Lei Federal nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. O programa foi encerrado em 2014 e não contemplou o curso de Pedagogia, apenas as demais licenciaturas (Horii, 2013, p. 1; Silva; Cruz, 2018, p. 232).

A quarta experiência se deu em 2017, tendo como iniciativa a prefeitura de Jundiá – SP, em parceria com três universidades privadas para

a realização de estágio remunerado para 225 estagiários graduandos de Pedagogia, Letras, Psicologia e Educação Física, com carga horária de 25 horas semanais. Os estagiários acompanhavam o cotidiano escolar, desde o planejamento de conteúdos até a regência, e aprendiam conceitos sobre gestão escolar, porém o programa não teve continuidade (Silva; Cruz, 2018, p. 233).

Percebemos que as quatro iniciativas trazem elementos que encontramos no PRP, alternados em suas iniciativas. São eles: o regime colaborativo entre MEC – CAPES, Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB), Instituições de Ensino Superior (IES) e Redes de Ensino, a remuneração dos participantes, a imersão nas escolas, o período de formação inicial, a validação do Programa ao Projeto Pedagógico de Curso e a articulação entre teoria e prática.

Essas são iniciativas importantes, apesar de serem pontuais, por preverem em seus Projetos e Programas os elementos que farão parte do PRP, instituído pelo MEC – CAPES, em 2018. Na trajetória histórica do PRP, vale ressaltar o Projeto de Lei nº 227, de 04 de maio de 2007, de iniciativa do Senador Marco Maciel (DEM-PE). Esse Projeto de Lei foi o primeiro que apontou para a forma de residência no processo formativo inicial de professores. Sua proposta sugeria o acréscimo de dispositivos à Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para instituir a *residência educacional* aos professores da Educação Básica, em sua formação inicial (Sobreira, 2010).

Apesar de o Projeto de Lei ter sido arquivado ao final da legislatura do Senador, em 10 de janeiro de 2011, a residência educacional, pela perspectiva proposta, seria de integração dos cursos superiores de graduação em licenciatura com a Educação Básica, mediante projetos pedagógicos que articulassem a teoria e a prática, seguindo o modelo de residência, como é o caso da formação médica¹⁴, conforme explica o projeto.

Menos de um ano após o Projeto de Lei nº 227, de 04 de maio de 2007, ter sido arquivado, o então Senador Blairo Maggi apresentou, por meio de outro Projeto de Lei, o nº 284, protocolado em 07 de agosto de 2012, proposta de alteração da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em seu artigo 65, para instituir a residência pedagógica enquanto política pública de formação de professores da Educação Básica, com mínimo de 800 horas de duração e bolsa de estudo na forma da lei.

¹⁴ Importante destacar que, apesar da comparação no Projeto de Lei, a residência médica foi instituída pelo Decreto nº 80.281, de 05 de setembro de 1977, sendo parte da formação médica sob a forma de especialização na modalidade de ensino de pós-graduação. Refere-se a um período de formação prática. Os residentes recebem uma bolsa-auxílio durante esse período, de cerca de R\$ 3.330,43, por uma carga horária semanal de 60 horas (Brasil, 1977).

O Projeto de Lei nº 284, de 07 de agosto de 2012, justifica-se, segundo o próprio documento, como um resgate do Projeto de Lei nº 227, de 04 de maio de 2007, inspirado na prática da residência médica, e altera o nome de residência educacional para residência pedagógica, com o objetivo de enfrentar os “seríssimos problemas de qualidade na Educação Básica, que tem sua origem na deficiência da alfabetização de nossas crianças”. Além disso, destaca que o Estágio Curricular Obrigatório tem se mostrado insuficiente para assegurar a formação dos professores e, ainda, aponta a residência pedagógica como uma estratégia de atualização profissional.

No entanto, o Projeto de Lei, apesar de seguir todos os trâmites legais, desde sua apresentação até o seu arquivamento, em 13 de novembro de 2018, seguiu sendo pauta de várias reuniões, audiências públicas e análises de comissões¹⁵. De 1º de agosto de 2014 a 13 de novembro de 2018, não houve qualquer tipo de andamento, e, por fim, foi arquivado pela Coordenação de Arquivo (COARQ).

Em 2017, paralelamente ao Projeto de Lei apresentado, retoma-se a discussão sobre a residência pedagógica, já sob forma de Programa, tendo como pano de fundo a Política Nacional de Formação de Professores do MEC, e a CAPES assume o processo de implementação do Programa Residência Pedagógica, em 2018, para os cursos de formação inicial de professores. O MEC, ao tratar do PRP, considerou os resultados dos cursos de licenciaturas, os quais, a partir de pesquisa realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (Brasil, 2014), apresentavam-se como insuficientes (Capes, 2017).

De acordo com o MEC, a sua atuação será em duas dimensões da Política de Formação: a formação inicial e a formação continuada, que juntas vão compor um “[...] conjunto intencionalmente articulado, comprometido com o alcance de resultados educacionais sustentáveis e progressivos [...]” (Brasil, 2017). Assim, o MEC indicou que a Política Nacional de Formação de Professores será composta pela Base Nacional de Formação Docente e apresenta o Programa de Residência Pedagógica como uma das três linhas de ações¹⁶, para a formação inicial. Além disso, destacou que “[...] as evidências mostram que, dentre os fatores que podem ser controlados pela

¹⁵ No dia 28 de agosto de 2013, a comissão realizou Audiência Pública de instrução do projeto, com a presença dos seguintes representantes das entidades: Yvelise Arco Verde, Diretora de Apoio à Gestão Educacional da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação; Rodolfo Joaquim Pinto da Luz, Representante da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME e Secretário de Educação do Município de Florianópolis/SC; Gilmar Soares Ferreira, Secretário de Formação Sindical da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE; Danilo de Melo Souza, Secretário de Educação e Cultura do Estado do Tocantins e Representante do Conselho de Secretários de Educação – CONSED; Helena C. L. de Freitas, Presidente da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais de Educação – ANFOPE.

¹⁶ Como outras linhas de atuação para a formação inicial docente o MEC indicou a Universidade Aberta do Brasil e o Prouni.

política educacional, o professor é o que tem maior peso na determinação do desempenho dos alunos [...]” (Brasil,2017). Após apresentar resultados do Censo 2016, sobre formação de professores para a Educação Básica, o MEC apresentou que o PRP propõe:

Indução da melhoria da qualidade na formação inicial;
Modernização do PIBID;
Formação em serviço ao longo da graduação com ingresso após o 2º ano;
Adesão de instituições formadoras em convênios com redes de ensino; Avaliação periódica dos alunos para acompanhamento de resultados; Disponibilização de 80 mil bolsas para o PRP (Brasil, 2017).

Sendo assim, o MEC – CAPES divulgou a Portaria CAPES nº 38, de 28 de fevereiro de 2018, publicada no Diário Oficial da União nº 41, de 1º de março de 2018, na Seção 1, página 28, no qual apresenta o Programa de Residência Pedagógica instituído, no Brasil, com os seguintes objetivos:

I-*Aperfeiçoar* a formação dos discentes dos cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o *campo da prática* e que conduzam o licenciando a *exercitar de forma ativa* a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias;
II-Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a *experiência* da residência pedagógica;
III-Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola,
IV-Promovendo sinergia entre a entidade que forma e aquelas que receberão os egressos das licenciaturas, além de estimular o *protagonismo das redes de ensino* na formação de professores; e
V-Promover a *adequação dos currículos* e das propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). (Brasil, 2018, grifo nosso).

Há que se destacar que a proposição do Programa tem como justificativa, em seu primeiro objetivo, a necessidade de “aperfeiçoar” a formação inicial dos professores, no Brasil, tendo como estratégia o fortalecimento do campo da prática para que os alunos possam exercitar,

de forma ativa, a relação teoria e prática. No que diz respeito a esse objetivo, apresentado na Portaria CAPES nº 38, de 28 de fevereiro de 2018, publicada no Diário Oficial da União nº 41, de 1º de março de 2018, podemos inferir que existe relação com o terceiro motivo, apresentado pelo MEC, de que os currículos dos cursos de formação de professores não oferecem atividades práticas.

Sendo assim, podemos observar que tanto a Portaria CAPES nº 38, de 28 de fevereiro de 2018, publicada no Diário Oficial da União nº 41, de 1º de março de 2018, quanto o MEC, ao tratar do PRP, em sua justificativa da existência do Programa, reforçam a necessidade de atividades práticas para o desenvolvimento do Programa e em responder aos pontos indicados pelo MEC na Política de Formação de Professores de 2017.

É certo que as atividades pedagógicas se referem a um discurso que domina o campo de formação de professores, seja pelos questionamentos, seja pelo discurso ideológico de se responsabilizar a prática (ou a falta dela) em relação à qualidade da educação. Acreditamos que esse aspecto, destacado nos documentos citados anteriormente, apresenta grande e importante valorização das atividades práticas em detrimento de outros conhecimentos na dimensão curricular dos cursos de formação de professores.

Considerando os documentos citados, vê-se que a residência pedagógica se articula ao Estágio Curricular Obrigatório por seus aspectos práticos, na formação de professores. Nesse sentido, os estudantes em formação são direcionados a reproduzir práticas já existentes articuladas à necessidade que as escolas apresentam como demandas, para, sem produzir conhecimentos, apenas atuar nas dimensões didáticas e metodológicas aplicáveis como respostas ao seu contexto.

Ao destacar o protagonismo das redes de ensino no PRP, restringe-se a formação de professores a práticas que se relacionam com o sistema escolar, seu funcionamento e sua própria estrutura, além de limitar as organizações dos estudantes e professores das IES, a organização específica da escola e ao contexto imediato da atividade pedagógica, sobretudo, ao propor a adequação dos currículos de formação inicial à BNCC.

Entendemos que a BNCC é um importante elemento de estudo e debate na formação inicial docente desde 2017, quando foi instituída, mas o fato de adequar os currículos, as políticas de formação de professores e ao PRP às orientações da BNCC pode, em detrimento de outros importantes conhecimentos curriculares, que vão além dela, limitar os acadêmicos de reconhecer os diferentes contextos e processos educativos.

Desse modo, ressaltamos que, ao articular a BNCC nas dimensões formativas propostas pelas IES e as políticas de implementação do documento nas escolas, o contexto decisório é unilateral, como afirma Carvalho (2016):

[...] política é um conceito amplo, relativo ao poder em geral e a um processo de tomada de decisão a respeito de prioridades, metas e meios para alcançá-las. É imperativo ao Estado fazer escolhas quanto à área que irá atuar, por que e como atuar. Por outro lado, porém, o processo de tomada de decisão não é unilateral, envolve negociações sociais [...] (Carvalho, 2016, p. 27-28).

Para além da política como um conceito geral, a autora também pontua que as políticas públicas educacionais

[...] expressam as relações entre Estado e sociedade, as ações do primeiro devem ser vistas não como uma particularidade, mas como manifestação das relações sociais. Isso implica considerar o Estado não como uma entidade em si, mas resulta e age sobre a materialidade social que o constitui. Sendo ao mesmo tempo, produto e modelador das relações entre os homens. Ou seja, implica ter em conta o papel do Estado corresponde às condições materiais de vida, ou seja, às relações econômicas inerentes à produção e à reprodução das relações sociais, ao desenvolvimento das forças produtivas [...] (Carvalho, 2016, p. 31).

Considerando a afirmação da autora, podemos inferir que o atrelamento da BNCC às políticas de formação de professores e ao PRP reforça um modelo de Estado que toma decisões unilateralmente, sem um debate democrático entre pesquisadores, entidades representativas do campo educacional e movimentos populares.

Partindo da proposta de residência educacional, desde a tramitação do Projeto de Lei, apresentado pelo Senador Marco Maciel, em 2007, passando pelas iniciativas isoladas de residência pedagógica, até a organização do Programa Residência Pedagógica pela CAPES, em 2018, passaram-se quatorze anos de movimentações importantes e articulações com o Conselho Nacional de Educação (CNE). Importante destacar que, no momento da apresentação do PRP, muitas entidades representativas se posicionaram contrárias ao Programa de Residência Pedagógica, entre elas: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da

Educação (ANFOPE), Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Fórum dos Diretores das Universidades das Faculdades de Educação das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Associação Brasileira de Currículo (ABdC), Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação (FINEDUCA), Campanha Nacional pelo Direito à Educação Ação Educativa Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio (MNDEM) e Rede Escola Pública e Universidade (REPU).

As entidades se posicionaram no dia 06 de março de 2018, em Manifesto (Anped, 2018) que questiona o fato de a proposta do PRP submeter os programas de formação inicial à BNCC. Criticaram, também, o estreitamento curricular dos cursos de licenciaturas, o que acarretaria em grande perda do percurso histórico de cada IES e sua autonomia. Além disso, na perspectiva das entidades, o programa violaria a Resolução CNE/CP nº 02/2015, que definia as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Professores no Brasil. Sendo assim, as entidades se posicionaram veementemente contrárias aos objetivos do Programa. Isso se deu porque o PRP dicotomizaria a teoria e a prática formativa, reduzindo a formação inicial ao fazer docente.

A institucionalização do PRP, pela CAPES, traz, em seu desenho, a questão da corresponsabilização e da contrapartida entre as universidades públicas e privadas e as escolas, considerando como avanço a ênfase na valorização da parte formativa prática do professor.

Apesar da aprovação do PRP, em 2018, a normatização do seu desenvolvimento somente ocorreu em 06 de janeiro de 2020, por meio do Edital CAPES nº 01/2020. De acordo com esse Edital, as IES participantes seriam selecionadas por meio de Editais, a partir de regimes colaborativos com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, com Acordos de Cooperação Técnica (ACT) firmados entre CAPES, estados e municípios. O Programa concederia bolsas aos seus participantes nas seguintes modalidades:

Residente: para discentes matriculados em curso de licenciatura que tenham cursado o mínimo de 50% do curso ou 5º período, com bolsa no valor de R\$ 400,00 (quatrocentos reais);

Coordenador Institucional: para docente da IES responsável pelo projeto institucional do PRP, com bolsa no valor de R\$ 1.500,00 (um mil e quinhentos reais);

Docente Orientador: para o docente que orientará os residentes, estabelecendo a relação entre teoria e prática, com bolsa no valor R\$1.400,00 (um mil e quatrocentos reais);
Preceptor: professor da escola de Educação Básica que acompanha os residentes na escola-campo, com bolsa no valor de R\$ 765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais) (Brasil, 2018).

A principal característica apresentada pelo Programa Residência Pedagógica, segundo a CAPES, é que o PRP deverá ocorrer durante a formação inicial do professor, e no processo de graduação, o qual poderá compor horas de Estágio Curricular Obrigatório e horas práticas (validação das horas praticadas no PRP), estas sendo justificadas pela imersão na realidade escolar (escola-campo).

Diante do cenário apresentado, consideramos que o PRP norteia ações e articulações institucionais das IES no âmbito da formação docente, que já eram objeto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada (Brasil, 2015), vigentes no momento de sua implementação. Desse modo, acreditamos que isso gerou definições e encaminhamentos divergentes sobre teoria e prática, na formação inicial de professores, pois, em 2018, na instituição do PRP, as DCNs vigentes para a formação inicial e continuada eram as de 2015.

No PRP se estabelece a relação teoria e prática por meio do Docente Orientador, conforme editais, porém, na Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada, a compreensão da teoria e da prática é o entendimento de práxis, ou seja, “[...] práxis como expressão da articulação entre teoria e prática [...]” (Brasil, 2015, p. 5-6), pois considera a realidade dos ambientes das instituições educativas da Educação Básica.

Todavia, vale destacar que, buscando atrelar a formação docente às demandas colocadas a partir da BNCC, houve, no final de 2019, a aprovação de novas diretrizes para a formação inicial de professores, revogando as Diretrizes de 2015 .

O documento que rege as orientações para organização e implementação do PRP, é apresentado um dia após a Portaria CAPES nº 38, de 28 de fevereiro de 2018, a fim de que, rapidamente, fosse encaminhado o processo de sua implementação. Desse modo, o Edital CAPES nº 06/2018, além de repetir o texto sobre os objetivos do Programa, traz diferentes atribuições para as instâncias formativas das Instituições de Ensino Superior e da escola de Educação Básica.

O documento que regia as IES na normatização de seus cursos de licenciatura na implementação da instituição do PRP era a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, portanto o MEC viu-se na emergência de alterar normatizações dos cursos para a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, a fim de atender a residência pedagógica e outros elementos.

Para as Instituições de Ensino Superior parceiras, destacamos os seguintes objetivos gerais do PRP, apresentados:

- 1 Aperfeiçoar a formação prática e profissional do discente da licenciatura;
- 2 Melhorar a qualidade da formação prática nos cursos de licenciatura;
- 3 Promover as oportunidades de acesso à Residência Pedagógica;
- 4 Estimular o ingresso na carreira docente (Brasil, 2018).

Assim, dos quatro objetivos apresentados, todos se referem à prática dos discentes e docentes envolvidos no Programa, com destaque à prática relacionada à formação e à qualidade nos cursos de licenciaturas. Desse modo, pelos elementos até aqui apresentados, Moraes (2003) já nos alertava que a “[...] discussão teórica tem sido gradativamente suprimida ou relegada a segundo plano nas pesquisas educacionais, com implicações que podem repercutir, a curto e médio prazos, na produção de conhecimento da área [...]” (Moraes, 2003, p. 153). A autora nos ajuda a compreender, dialeticamente, que a prática desprovida de ação reflexiva, que não considera os sujeitos envolvidos em uma realidade concreta, nos alija de processos formativos para o enfrentamento da realidade que precisa ser transformada. A melhoria da prática ou seu aperfeiçoamento isolado das teorias nos impede de realizar a unidade teórico-prática.

Para as instituições de ensino da Educação Básica, secretarias de educação ou órgãos equivalentes, somente em 2019, ou seja, um ano após a instituição de PRP em 2018, por meio da Portaria nº 259, de 17 de dezembro de 2019, publicada no Diário Oficial da União, Edição 245, Seção 1, página 11, em 19 de dezembro de 2019, são definidos os seus objetivos, aqui sintetizados:

- Orientar, colaborar, promover e apoiar as IES em seus projetos institucionais;
- Habilitar, definir a ordem de prioridade e compartilhar informações das escolas;

Disponibilizar e propiciar ambiente para o desenvolvimento das atividades do Programa.

Para as instituições de Educação Básica cabe, em primeira instância, orientar, colaborar, promover e apoiar os projetos institucionais das IES participantes e, ainda, decidir sobre suas prioridades e compartilhamento de informações e, ainda, disponibilizar ambiente para a realização do PRP. Salientamos que a Portaria nº 259, de 17 de dezembro de 2019, além de dispor sobre o regulamento do Programa de Residência Pedagógica e do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), esclarece muitas das atribuições dos participantes do PRP e dos projetos institucionais das IES.

Para demonstrar como o PRP foi inicialmente descrito, apresentamos o fluxo básico que as IES e as escolas devem seguir para participar do PRP e suas etapas, a partir da apresentação do Programa de Residência Pedagógica realizada pelo MEC/CAPES/DEB em evento intitulado Seminário Residência Pedagógica: Experiências e Desafios (Capes, 2017), em São Paulo, no dia 14 de dezembro de 2017, o qual está demonstrado na figura a seguir:



Figura 1 – Fluxo de etapas para realização do Programa Residência Pedagógica, nas instituições de ensino superior, no Brasil – 2018

Fonte: Brasil (2018).

São seis etapas para a implementação do PRP: primeiro as redes de ensino, escolas e IES deveriam apresentar a adesão (1 - Adesão das Redes de Ensino, IES e escolas) ao Programa, em seguida, apresentar os projetos

institucionais reformulados em conexão ao PRP (2 – Apresentação do projeto das IES), e a CAPES faria a seleção (3 – Seleção das IES participantes e das Redes de Ensino e Escolas). Como quarta fase, seria organizado o “encontro” entre as IES interessadas e selecionadas e suas escolas para o início do Programa, denominado, pela CAPES, de *matching*. Como podemos observar, na Figura 1, houve uma proposta de fluxo contínuo no processo de implementação do Programa de Residência Pedagógica, nas Instituições de Ensino Superior e escolas, a qual, em 2018, foi alterada no decorrer do desenvolvimento, conforme veremos no Quadro 1.

O quadro a seguir apresenta, de maneira objetiva, o conteúdo de cada uma das publicações para se compreender o fluxo das etapas para a realização do Programa Residência Pedagógica, nas instituições de ensino superior, proposto por meio do Edital CAPES no 06/2018, no ano de 2018.

Quadro 1 – Desdobramentos do Edital CAPES nº 06/2018 sobre o Programa Residência Pedagógica no Brasil

<i>Data e Fluxo</i>	<i>Edital</i>	<i>Resumo do documento</i>
01/03/2018 Etapa 1	Edital CAPES nº 06/2018 Residência Pedagógica	Dispõe sobre as <i>condições, definições e objetivos do processo de seleção das Instituições de Ensino Superior (IES)</i> no âmbito do Programa de Residência Pedagógica.
12/03/2018 Etapas 1 e 2 27/03/2018 Etapa 3	Edital CAPES nº 06/2018 Residência Pedagógica Retificação Edital CAPES nº 06/2018 – Residência Pedagógica – Retificação II	Dispõe sobre as <i>condições, definições e objetivos do processo de seleção das Instituições de Ensino Superior (IES)</i> no âmbito do Programa de Residência Pedagógica, porém, com <i>alinhamentos referentes ao regime de colaboração, às instituições proponentes, aos discentes, aos docentes participantes, ao cronograma do programa, à proposta e ao projeto institucional</i> . Dispõe sobre as <i>condições, definições e objetivos do processo de seleção das Instituições de Ensino Superior (IES)</i> no âmbito do Programa de Residência Pedagógica, porém, com alinhamentos referente ao regime de colaboração, as instituições proponentes, aos discentes e docentes participantes, ao cronograma do programa, à proposta e ao projeto institucional.
13/04/2018 Etapa 1	Edital CAPES nº 06/2018 Justificativa	Justificativa para nomear um <i>Coordenador Institucional</i> que possua título de mestre, em conformidade com o item 6.2.1.1 do edital 06/2018 de seleção do Programa de Residência Pedagógica.
13/04/2018 Etapas 2 e 3	Edital CAPES nº 06/2018 Declaração de participação em programas	<i>Formulário</i> que declara e indica a participação nos programas de que trata o indicador 5 do anexo I do edital 06/2018 de seleção do Programa de Residência Pedagógica.
13/04/2018 Etapa 5 e 6	Edital CAPES nº 06/2018 Declaração inciso II, item 8.5	Declaração da <i>carga horária</i> da residência pedagógica efetivada pelo discente para obter crédito no estágio curricular supervisionado, a fim de atender o inciso II do item 8.5 do Edital 06/2018 de seleção do Programa de Residência Pedagógica.

13/04/2018 Etapas 2 e 3	Edital CAPES nº06/2018 Declaração inciso III, item 8.5	Inteirar a <i>relação de cursos</i> que fazem parte dos subprojetos apresentados na proposta conforme os termos do inciso III do item 8.5 do Edital 06/2018 de seleção do Programa de Residência Pedagógica.
20/04/2018 Etapa 5	Edital CAPES nº 06/2018 Alteração III	Dispõe sobre a alteração no item 7 referentes ao <i>cronograma de atividades</i> do Edital 06/2018 de seleção do Programa de Residência Pedagógica.
03/05/2018 Etapas 2 e 3	Edital CAPES nº 06/2018 – Alteração IV	Dispõe sobre a alteração da pontuação do item “B” do indicador 1 do Anexo I- Barema do Edital 06/2018 de seleção do Programa de Residência Pedagógica.
16/05/2018 Etapa 3	Resultado Preliminar Edital CAPES nº 06/2018	Divulga os resultados prévios das instituições como “Habilitada”, “Habilitada com Pendência” ou “Não Habilitada”.
29/05/2018 Etapas 3 e 4	Resultado Edital CAPES nº 06/2018	Divulga os resultados finais da primeira e segunda etapa de seleção das instituições como “Habilitada”.
01/08/2018 Etapa 3	Resultado da Terceira Etapa Edital CAPES nº 06/2018	Divulga os resultados finais da terceira etapa de seleção das instituições como “Habilitada” a participar do Programa de Residência Pedagógica.

Fonte: Dados da pesquisa, organizados pelas autoras (2022).

O Quadro 1 apresenta o fluxo do processo de implementação, previsto em 2018, que foi sendo modificado pelo Edital CAPES nº 06/2018, documento legal, normativo e administrativo que sintetiza o processo de implementação do Programa Residência Pedagógica, no Brasil, no ano de sua instituição, entre dispositivos, justificativas, retificações, declarações, alterações e divulgações de resultados parciais e finais do Programa, sendo assim, as etapas do fluxo básico foram sendo alternadas em seu processo ao longo do tempo.

O Edital CAPES nº 06/2018, no item denominado etapa 6, da figura 1, norteou todo o processo que desencadeou a implementação do PRP e apresentou 12 modificações para que o fluxo básico de implementação fosse constituído. Somadas as doze modificações do edital, ao longo de cinco meses, para normatizar as condições, definições e objetivos do processo de implementação do Programa, constata-se que todo o contexto temporal da implementação do PRP foi sendo construído na medida em que as condições, definições e objetivos do processo de seleção das Instituições de Ensino Superior ocorriam e conforme os processos eram iniciados e finalizados.

Após análise, observamos que alguns itens não são alterados ao longo dessas modificações, citadas anteriormente, pelo período de cinco meses. São eles: o objeto do Edital, que diz respeito à inovação e à articulação entre teoria e prática e as parcerias; os objetivos do Programa; as definições sobre as horas de atividades distribuídas e acompanhamento e do fomento para a concessão de bolsas, tipos de bolsas e suas modalidades. Os demais itens como: regime de colaboração, recursos

orçamentários, instituições proponentes, requisitos de participação dos discentes e docentes, cronograma de atividades, Projeto Institucional e suas características, processo de seleção, divulgação de resultados e prazo de recursos, todos sofreram pelo menos uma alteração ao longo desse tempo.

Os documentos que regulamentaram a concessão de bolsas e o regime de colaboração para o PRP foram divulgados pela Portaria CAPES nº 45, de 12 de março de 2018, e pela Portaria nº 175, de 07 de agosto de 2018, que foram reorganizadas em 2019 por portaria subsequente (Portaria nº 259, de 17 de dezembro de 2019), revogando as anteriores que regulamentavam o PRP e o PIBID. Assim, a Portaria nº 259, de 17 de dezembro de 2019, foi apresentada como um aperfeiçoamento na gestão das bolsas no contexto dos dois Programas, PIBID e PRP, e, em seu Artigo 1º, afirma como objetivo a intensificação da formação prática e a promoção de integração entre Educação Básica e a Educação Superior nos dois Programas.

O Edital CAPES nº 01/2020, de 06 de janeiro de 2020, torna pública a seleção das IES para aderirem e implementarem o PRP, e desde a sua publicação, foram quatro alterações, três publicações de anexos complementares, uma de orientação e seis publicações a respeito de resultados, áreas indicadas para a construção de propostas e cotas de bolsas.

A crítica que fazemos, de toda a organização das normatizações em editais apresentados, é que a forma das alterações comprometeu de maneira significativa os encaminhamentos das IES e pode ter comprometido também o tempo de divulgação para as escolas e os estudantes, que foi escasso, denotando falta de organização quanto às orientações e respostas aos interessados.

Comparando o Edital 06/2018 e a Portaria nº 259/2019, percebe-se que os objetivos do PRP são novamente apresentados, desde a Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018, assim como das diferentes modalidades de bolsa. Além de reforçar os objetivos do Programa, a Portaria nº 259/2019 definiu as atribuições da CAPES, das Instituições de Ensino Superior, das Secretarias de Educação ou equivalente e de todos os participantes do Programa. Destacamos que essa portaria altera um dos requisitos para a concessão de bolsa do residente (ter concluído 60% e não mais 50% da carga horária do curso de graduação), distingue a participação discente entre dois tipos, bolsistas e voluntários, e inclui a participação das IES com fins lucrativos, desde que o discente seja integrante do Programa Universidade para Todos (PROUNI).

Considerando os primeiros desenhos sobre a residência educacional até a instituição do PRP e seu desenvolvimento, em sua

primeira edição, observamos que a mudança na forma de intervenção do Estado, ou seja, por meio do MEC, em 2017, apresentando dados da necessidade e justificativa do PRP, apresenta um modelo de gestão e de políticas educacionais que transfere para as IES e as escolas da Educação Básica a responsabilidade de resultados melhores na educação brasileira.

A justificativa do MEC para a instituição do Programa e a valorização da formação inicial prática dos professores, seja no campo das políticas públicas, seja por meio de seus executivos e do apoio midiático, distinguiu as formas com que o PRP foi delineado e constituído, apesar da contestação das entidades representativas, representando uma política de governo, sem a devida construção com pesquisadores, entidades e movimentos da área.

Diante do exposto, entendemos que as condições materiais ofertadas no Programa BRT americano são completamente diferentes das do PRP brasileiro, não existindo possibilidade de comparação entre as duas propostas, seja de bolsa de estudo ao residente, para o professor mentor ou, ainda, a possibilidade de utilização de recursos financeiros ofertados para a continuidade de sua formação *stricto sensu*. Para além do exposto anteriormente, os dois programas promovem inserção nas escolas, contato com professores experientes, oferta de bolsas de estudo e estudos específicos para atuação do participante. No caso americano, os residentes têm a Assistência à Infância e Seguro Saúde, conforme a necessidade de cada um, dupla certificação, feedback diário e demais recursos materiais que fariam muitos de nossos jovens melhores condições de permanência na profissão docente.

Desde o início de sua implementação no Brasil, questionamos a forma como o Programa Residência Pedagógica foi concebido, pois entendíamos que o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) cumpria o papel de contribuir com a formação inicial de professores, e que faltava um programa de formação continuada e acompanhamento dos professores iniciantes, a fim de que eles tivessem uma experiência exitosa no início de carreira, o que poderia contribuir para uma maior permanência dos profissionais na carreira docente. Neste ano, com a Portaria Capes nº 90, de 25 de março de 2024, o PIBID passou a ser um programa destinado de iniciação à docência em todas as séries dos cursos de licenciatura, embora indique não deva, preferencialmente, ser realizado nos dois últimos semestres letivos ou no último ano de integralização do curso. Há, também, proposta da Capes sendo discutida no MEC de que o Programa de Residência Pedagógica seja transformado em Residência Docente, para professores iniciantes,

mas isso ainda não foi divulgado oficialmente e não sabemos sob qual modelo será desenvolvido e se realmente será implementado.

De todo modo, a pesquisa realizada indicou os dilemas, tanto para a unidade teórico-prática, na formação inicial, quanto as inconsistências para a configuração de uma verdadeira proposta de residência profissional. Vislumbramos possibilidades das duas questões serem superadas a depender dos projetos institucionais, das ações a serem desenvolvidas a partir de planejamentos coletivos e consistentes com as instituições envolvidas, com bolsas atrativas, com cargas horárias suficientes para aprofundamentos dos estudos e práticas e maior abrangência de estudantes e futuros profissionais porque ainda se constitui como uma oportunidade para poucos.

Considerações Finais

Neste artigo, apresentamos a gênese e desenvolvimento da residência pedagógica a partir da residência médica e localizamos o Boston Teacher Residency como a experiência que mais se aproxima do modelo brasileiro. Com as contribuições de Honawar (2008) e Newman (2009), observamos aproximações e distanciamentos entre o Programa Residência Pedagógica (PRP) e o Boston Teacher Residency (BTR) que nos possibilitam concluir que os dois Programas, apesar de diferenciados, são norteados pelas práticas, sejam em seu planejamento, na atuação ou na expectativa de mudanças do contexto educacional e formativo dos futuros professores.

O quadro, a seguir, apresenta aspectos que evidenciam as principais diferenças e semelhanças entre os dois programas:

Quadro 2 – Aproximações e distanciamentos entre o Programa Residência Pedagógica (PRP), no Brasil, implementado em 2018 e o Boston Teacher Residency (BTR), implementado em 2003, nos EUA

<i>Características</i>	<i>Programa Residência Pedagógica (PRP)</i>	<i>Boston Teacher Residency (BTR)</i>
Origem	Boston Teacher Residency (BTR)	Inspiração na residência médica
Necessidade Formativa	O programa busca promover o atendimento às necessidades da escola e incentivar a permanência do participante na profissão.	O programa busca promover o atendimento às necessidades da escola e incentivar a permanência do participante na profissão.
Proposta de Superação	Distanciamento entre as universidades e as escolas da Educação Básica, com a imersão discente e construção de habilidades e competências aplicáveis.	Distanciamento entre as salas de aula e a formação docente com "habilidades pouco aplicáveis".

Atuação teórico-prática	Docente orientador responsável pela relação teoria e prática.	"Estágio clínico" nas escolas planejado para "unir a teoria e a prática".
Coordenação do Programa	Coordenador Institucional	Cada escola possui um diretor que coordena todos os residentes e que pode designar um professor para colaborar na formação técnica do residente.
Escolas Parceiras	Escola-campo	Escola Anfitriã
Participante	Residente em formação inicia os cursos de licenciaturas	Residente formado no ensino superior
Professor da escola	Preceptor	Professor mentor (mais experiente)
Bolsa anual para alunos participantes	R\$ 4.800,00	R\$ 53.600,00
Certificação	Universidade de origem certifica o graduando na licenciatura.	Programa promove a dupla certificação, uma para docência e outra para educação especial.
Espaço de Atuação	Sala de aula	Sala de aula
Ingresso no Programa	Seleção nas IES dos residentes.	Recrutamento em igrejas escolas.
Fomento de recursos	Público	Privado
Ênfase Epistemológica	Prática	Prática

Fonte: Dados de pesquisa, organizados pelas autoras (2023).

Observamos uma forte aproximação do PRP com o BTR em sua estrutura, no atendimento às demandas das escolas de Educação Básica e na busca da relação entre a teoria e a prática. O BTR promove, assim como o PRP, a inserção dos alunos nas escolas, contato com professores mais experientes, oferta de bolsas de estudo e atuação do participante no programa, norteados pelas práticas pedagógicas pelo planejamento (ou falta dele) na atuação e atendimento das demandas urgentes das escolas.

No caso do Brasil, observamos que existe uma relação direta entre as diretrizes do MEC, apontadas na Política Nacional de Formação de Professores, de 2017, e o PRP. Ainda, destacamos que, conforme BNC-Formação, de 2019, e os Editais Capes no 06/2018 e no 01/2020 e a Portaria no 38/2018, há um atrelamento da formação inicial de professores à BNCC, no sentido de atender as demandas das escolas de Educação Básica e a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial.

Desse modo, o estabelecimento da relação hierárquica da prática, que subalterniza a teoria, no PRP, é justificada pela atuação dos sujeitos envolvidos, de atendimento às demandas escolares. O PRP corrobora a Política Nacional de Formação de Professores de 2017, de maneira impositiva, ao propor às IES e às escolas de Educação Básica, participantes do programa, um currículo controlado sobre as ações pedagógicas (BNCC),

horas voltadas às práticas pedagógicas, espaços de desenvolvimento formativo, com a intenção de homogeneizar as particularidades desses espaços, desconsiderando sua regionalidade e suas necessidades históricas.

Assim, o atrelamento da BNCC, de 2017, ao PRP, de 2018, e as DCNs para Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, de 2019, demonstra o esforço do MEC na destituição de um projeto democrático de formação, pelo seu caráter essencialmente prático, e padroniza um currículo nacional mínimo, seja para a Educação Básica, seja para os cursos de licenciaturas. Por isso, o PRP, ao atender as demandas imediatas da prática docente, não contribui para o desenvolvimento das escolas de Educação Básica envolvidas e tampouco para o desenvolvimento de uma sólida formação teórica, com bases científicas, pedagógicas, técnicas, políticas e estéticas no aprimoramento dos cursos de licenciaturas. O desenvolvimento do Programa privilegia ações práticas e, assim, fragiliza a unidade teórico-prática, dessa forma, a importância dada às atividades práticas subjuga as teorias aprendidas no sentido de privilegiar os conhecimentos do cotidiano da prática empírica.

O fato de o PIBID se tornar um programa voltado para a iniciação à docência nos cursos de licenciatura, para todas as séries e a possibilidade de o PRP se tornar um Programa de Residência Docente, consideramos que há um avanço no entendimento mais adequado sobre Residência Profissional na Formação de Professores, todavia há dilemas que precisam ser considerados, pois a garantia da unidade teórico-prática, pela sua complexidade, dentre outras questões, requer planejamentos coletivos e consistentes com as instituições envolvidas, com bolsas atrativas, com cargas horárias suficientes para aprofundamentos dos estudos e práticas, menor número de estudantes por docentes orientares e maior abrangência de estudantes nos programas.

Referências

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 227, de 04 de maio de 2007**. Disponível em: [<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=999999>]. Acesso em: 14 abr. 2024.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 284, protocolado em 07 de agosto de 2012**. Disponível em: [<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=XXXXXX>]. Acesso em: 14 abr. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 02, de 10 de março de 2015**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Diário Oficial da União, seção 1, p. 32, 12 mar. 2015. Disponível em: [URL, se aplicável]. Acesso em: 14 abr. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 02, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Professores no Brasil. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2 jul. 2015. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22015.pdf?query=LICENCIATURA]. Acesso em: 14 abr. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução **CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Dispõe sobre 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).. Diário Oficial da União, Brasília, DF, seção 1, 23 de dezembro de 2019.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Portaria nº 45, de 12 de março de 2018**. Disponível em: [<https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/2398/portaria-capes-n-45Acesso>]. Acesso em: 14 abr 2024.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Portaria nº 90, de 25 de março de 2024**. Dispõe sobre o regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID. Diário Oficial da União. Disponível em: [<https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-capes-no-90-de-25-de-marco-de-2024-123456789>]. Acesso em: 14 abr. 2024.

CARVALHO, E. J. G. Política e Gestão da Educação: explorando o significado dos termos. **Série Estudos**. v. 18, n. 1, p. 77-96, 2016.

CASTRO, M. H. G. **Política Nacional de Formação de Professores**. [Apresentação de PowerPoint] 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2017-pdf/74041-formacao-professor-final-18-10-17-pdf/file>. Acesso em: 14 de abr 2024.

DINIZ-PEREIRA, J. E.; ZEICHNER, K. M. **Formação de Professores S/A**: tentativas de privatização da preparação de docentes da educação básica no mundo. São Paulo: Autêntica, 2018.

FIESC. **Especialistas defendem atualização do currículo e formação continuada**. Agência de notícias CNI, 27 out. 2017. Disponível em: <https://noticias.portaldaindustria.com.br/noticias/educacao/especialistas-defendem-atualizacao-do-curriculo-e-formacao-continuada/>. Acesso em: 14 abr 2024.

HONAWAR, V. Aspiring teachers take up Residence. **Education Week**, v. 28, n. 8, p. 28-31, out. 2008.

HORII, C. L. **Um estudo da residência médica para a compreensão da formação continuada de professores**. 2013. 114 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

MORAES, M. C. M. Recuo da teoria. In: MORAES, M. C. M. (Org.). **Iluminismo às avessas**: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 151-167.

NEWMAN, K. Teachers Training, Tailor-Made. **Education Next**, v. 9, n. 2, p. 42-49, 2009.

SILVA, K. A. C. P.; CRUZ, S. P. A Residência Pedagógica na formação de professores: história, hegemonia e resistências. **Momento Diálogos em Educação**, v. 27, n. 2, p. 227-247, maio/ago. 2018.

SOBREIRA, J. L. B. **Desafios para uma formação inicial qualificada dos profissionais da educação sobre a prática do ensino**: um estudo sobre o Projeto de Lei de Residência Pedagógica. 2010. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica De Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

Submetido Março/2024

Publicado Abril/2024