

RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: CONFORMAÇÃO DOCENTE E A FORMAÇÃO DE UM PROFESSOR SOCORRISTA

PEDAGOGICAL RESIDENCE: PROFESSORIAL CONFORMATION AND THE TRAINING OF PROBLEM-SOLVING TEACHERS

Luciana Pedrosa Marcassa 1
Samuel G. dos Santos Ferreira 2

Resumo: Este texto é parte de uma pesquisa que objetivou desvelar o projeto político-pedagógico que subjaz a residência para a formação de professores no Brasil, cuja expressão mais desenvolvida é o Programa Residência Pedagógica (PRP). Contou com um exercício exploratório de seleção e análise bibliográfica e de documentos, relacionada a temática mais ampla da formação docente e, específica, referente a alguma experiência de residência. Com base na análise dos dados, foi possível perceber o PRP como parte de uma proposta de formação hegemônica que, no Brasil, materializa-se com a Política Nacional de Formação de Professores e normativos que a complementam. Tal projeto político-pedagógico reflete as recomendações internacionais para a formação docente no Brasil, reforçando a predileção pelo treinamento e pelo caráter técnico de atuação do magistério. O resultado é a formação de um profissional competente, treinado, flexível e assumidamente comprometido com a resolução de problemas imediatos da escola, o professor socorrista.

Palavras-chave: Residência Pedagógica. Política Nacional de Formação de Professores. Formação de Professores. Política Educacional.

Abstract: This text is part of a research program that aimed to unveil the political-pedagogical project that underlies a residency for the purpose of the training of teachers in Brazil, whose most developed enterprise is the Pedagogical Residency Program (PRP). It had an exploratory exercise of selection, bibliographic and document abstract, all of which are related to the broader theme of a professorial training and, specifically, referring to some residency experience. Based on the data analysis, it was possible to realize the PRP as part of a hegemonic training proposal that, in Brazil, materializes with the National Teacher Training Policy and norms that complement it. Such a political-pedagogical project reflects the international recommendations for teacher training in Brazil, reinforcing the preference for training and the technical character of the teaching profession. The result is the training of a competent professional, qualified, flexible teacher who is openly committed to solving the school's immediate problems: the problem-solving teacher.

Keywords: Pedagogical Residence. National Teacher Training Policy. Teacher Training. Educational Politics.

Doutora em Filosofia da Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); Docente do Departamento de Metodologia de Ensino do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (MEN/CED/UFSC), e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFSC). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6655683758937444>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5313-1002>. E-mail: luciana.marcassa@ufsc.br 1

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGE/UFSC). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5532054088002776>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2658-5505>. E-mail: samuelsferreira@gmail.com 2

Introdução

Este texto resulta de uma pesquisa cujo objeto de estudo é a residência para a formação de professores no Brasil, que tem sua expressão mais desenvolvida no Programa de Residência Pedagógica (PRP). O PRP foi anunciado em 18 de outubro de 2017, pelo Ministério da Educação (MEC), como uma ação implementada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para atender aos propósitos da Política Nacional de Formação de Professores (PNFP/BRASIL, 2017).

Divulgada sob o Governo de Michel Temer (MDB/2016-2018), no âmbito da PNFP, a Residência Pedagógica surge como uma suposta ação renovadora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid). Visando maior colaboração entre a União, redes de ensino e instituições formadoras, bem como articulação entre teoria e prática nos cursos de formação de professores e domínio sistêmico da Base Nacional Comum Curricular (BNCC-Educação Básica)¹, desponta como um programa inovador para a formação inicial de professores no Brasil.

Tal proposta materializa-se com a Portaria nº 38/2018 (CAPES, 2018), que instituiu o PRP em 28 de fevereiro, e recebe organicidade por meio da chamada pública contida no edital nº 6/2018, publicizado em 1 de março (CAPES, 2018a). Consta como um dos principais objetivos do PRP induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica, sendo este um dos requisitos à participação da Instituição de Ensino Superior (IES), que deve “comprometer-se em reconhecer a residência pedagógica para efeito de cumprimento do estágio curricular supervisionado” (CAPES, 2018a, p.3).

Nos moldes da Residência Pedagógica, pretende-se que o estágio curricular nos cursos de pedagogia e licenciatura passem a ser realizados em 18 meses, totalizando 440 horas, distribuídas em 2 meses de preparação, 4 meses (60 horas) de ambientação, 10 meses (320 horas) de imersão e 2 meses (60 horas) para a elaboração de um relatório final, avaliação e socialização das atividades desenvolvidas. É de incumbência da CAPES o acompanhamento e a avaliação dos projetos de residência em andamento, bem como o credenciamento das instituições participantes, sejam elas escolas de educação básica ou IES.

A proposta pedagógica contida no PRP para a formação de professores “visa a experimentação de situações concretas do cotidiano escolar e da sala de aula que depois servirão de objeto de reflexão sobre a articulação entre teoria e prática” (CAPES, 2018a, p.18). Conforme projetado pelo MEC/CAPES, é fundamental que a Residência Pedagógica oportunize ao estudante de licenciatura a vivência e a prática de classe, sob o monitoramento e acompanhamento de profissionais mais experientes, um orientador (docente da IES responsável pelo residente) e um preceptor (docente da escola de educação básica na qual o projeto de residência é desenvolvido).

Cada projeto de Residência Pedagógica ainda conta com a seleção de um coordenador institucional (docente da IES responsável pelo projeto institucional). Como critério para a seleção, dentre as exigências postas pelo edital (CAPES, 2018a), o estudante de licenciatura, nomeado residente, deve ter matrícula ativa e estar cursando a segunda metade do curso. O programa em questão fornece bolsas aos participantes, ao mesmo tempo em que, por conta da escassez destas, reitera como contrapartida da IES a participação voluntária. Para a Residência Pedagógica a existência de voluntariados é, inclusive, um critério de pontuação para a seleção.

Diante dos elementos introdutórios destacados acima, a problemática que orientou o desenvolvimento da pesquisa partiu dos seguintes questionamentos: qual o significado de uma suposta renovação do Pibid e modernização dos cursos de licenciatura, com foco no conhecimento prático profissional? Qual o sentido e a finalidade de induzir a reformulação dos estágios curriculares supervisionados com base na experiência da Residência Pedagógica, se cada curso realiza e mantém o seu estágio curricular obrigatório em conformidade com as

¹ Também aprovada no governo Temer (MDB/2016-2018), conforme definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), a BNCC-Educação Básica deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil.

determinações normativas e de acordo com as demandas próprias dos acadêmicos e da sua instituição formadora?

Ao buscar responder a essas questões, delineou-se o objetivo geral da pesquisa, qual seja, desvelar o projeto político-pedagógico que subjaz a residência para a formação de professores no Brasil, analisando o seu conteúdo e forma, bem como suas implicações para a formação docente. A hipótese projetada foi a de que ao PRP, manifestação mais avançada da residência para a formação de professores, subjazem interesses que pressionam para uma reorganização curricular na formação de professores, que buscam afunilar as relações entre trabalho e educação.

Foram objetivos específicos da pesquisa investigar a origem, os princípios e as características da residência para a formação de professores no Brasil; mapear posicionamentos contrários e a favor do Programa de Residência Pedagógica; identificar, nas recomendações internacionais para a formação de professores, pistas, relações, aproximações e significados que explicitem os sentidos da residência tal como aparecem no Brasil e a sua finalidade; analisar e explicitar os fundamentos teóricos e metodológicos que sustentam a ideia de residência na formação de professores e as implicações dessas concepções para a formação docente no Brasil.

Segundo Harvey (2008), desde a segunda metade do século XX, do ponto de vista da produção e da reprodução social, vivemos sob o regime de acumulação flexível. A acumulação flexível decorre da necessidade de enfrentamento das condições críticas do desenvolvimento capitalista, de modo a recuperar suas taxas de lucro, conforme a nova fase do capital monopolista financeirizado. Para isso, promove-se uma ampla reorganização da produção com base na informática, robótica e microeletrônica, o que se configura como plano material do sistema do capital e da sociabilidade contemporânea. O regime de acumulação flexível tem como marca uma dinâmica flexível de organização da produção, aceleração do tempo de giro do capital, tanto na produção como no consumo, com maior controle e regulação das relações de trabalho.

Diante das novas relações de produção sob o regime de acumulação flexível, novas formas de extração de mais-valor também são viabilizadas, aumentando, assim, o grau de precarização das relações de trabalho, as quais passam a ser regidas, cada vez mais, por contratos e subcontratos de trabalho temporário ou de curto prazo, ampliando ainda o contingente de trabalhadores informais. Conforme Alves (2010), desse novo modo de organização da produção advém a proliferação e internalização dos valores que regem o capitalismo financeirizado como normas da vida social. Consequentemente, a força de trabalho se torna ainda mais dependente, de fácil manipulação e subserviente.

Pautado na concorrência e no individualismo exacerbados, o capital, com suas estratégias de dominação, degrada o trabalho e o próprio trabalhador, ao mesmo tempo em que escamoteia a luta de classes, uma vez que o seu foco está em formar o ser humano produtivo para os seus interesses. Sob a orientação neoliberal, desde os anos 1990, esse tem sido o objetivo das políticas educacionais no Brasil. Trata-se de políticas ditadas por Organismos Multilaterais (OM), que mantêm influência na adoção e implementação nacional de ações para a educação de crianças, jovens, adultos e para a formação de professores no país.

Os valores e normas promovidos pelo regime de acumulação flexível, ao penetrarem na consciência dos indivíduos, assumem um aspecto natural, tornando-se manipulação. O desafio desta pesquisa consiste, portanto, em avançar da aparência fenomênica à sua essência, o que exige e justifica a pertinência do exercício científico, ao mesmo tempo filosófico, que a compõe. Com essa pesquisa pretendeu-se fornecer subsídios teóricos para o questionamento e a transformação da prática educativa daqueles envolvidos de alguma forma com a Residência Pedagógica, para que possam avançar do que é aparente para a essência do fenômeno, compreensível na sua totalidade e movimento.

O processo da pesquisa e a organização do trabalho

O percurso metodológico integra um estudo de tipo exploratório de análise bibliográfica

e de documentos, numa dinâmica correlação entre ambos. Os documentos, segundo Evangelista (2008), articulam interesses, projetam políticas e produzem intervenções sociais; logo, todo documento é história. Como resultado empírico gestado na história, expressam uma combinação de valores e discursos. Em razão destas características, além de se utilizar da persuasão linguística, os documentos “mentem”. Trabalhar com a análise de documentos, portanto, “significa aceder à história, à consciência do homem e às suas possibilidades de transformação” (EVANGELISTA, 2008, p.7).

Essa pesquisa está organizada em três procedimentos metodológicos: a) levantamento e análise da produção acadêmica em educação, tendo como temática ampla a formação docente no contexto do regime de acumulação flexível e as reformas de cunho neoliberal e, de modo específico, a produção acadêmica que veicule alguma proposta de residência para a formação de professores; b) levantamento e análise de documentos produzidos por ou com o auxílio internacional de OM, que tratem da formação de professores para a América Latina e Caribe, buscando indícios de prescrições para a implementação da Residência Pedagógica para a formação de professores no Brasil; c) cotejamento dos dados apurados nos procedimentos metodológicos a e b.

O resultado dessa disposição viabilizou localizar e selecionar os estudos e documentos mais relevantes às pretensões anunciadas. Esses procedimentos metodológicos indicaram as duas categorias de análise elementares para o desenvolvimento da pesquisa: conformação docente e certificação de competências docente e para a docência. A partir desse enfoque, este texto foi estruturado em: introdução; uma exposição sobre o processo de pesquisa e a organização do trabalho; análises e interpretações; e considerações finais.

Análises e interpretações

A análise bibliográfica permitiu afirmar que a residência para formação de professores, ainda que encampada no âmbito da PNFP (BRASIL, 2017) com ares de originalidade, não é nova. A primeira experiência de residência para a formação docente no país remete ao início dos anos 1990, e não passou de uma estratégia que visou selecionar e preparar professores para as escolas de tempo integral que eram implementadas no estado do Rio de Janeiro (RJ) (MAURÍCIO, 2012). Adequar e adaptar professores também são características que marcam as várias outras iniciativas de residência, difundidas posteriormente pelo país.

No Brasil, a residência é apropriada e implementada em várias frentes: por meio de parcerias instituídas pela CAPES com escolas consideradas de referência, como o Colégio Pedro II (CPII) no RJ e o Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais (CP/UFMG); projetos planejados e desenvolvidos por universidades públicas, a exemplo da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Guarulhos, e da Faculdade de Formação de Professores da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), São Gonçalo; vinculada à universidade, sob organização do CP/UFMG; projetos desencadeados por instituições privadas de ensino, no Rio Grande do Sul e em SP; leis municipais, como foi em Niterói (RJ) e em Jundiaí, São Paulo (SP); decretos estaduais, no RJ, em SP e no Espírito Santo.

No Congresso Nacional, a ideia da residência para a formação de professores mobiliza Projetos de Lei (PL) no Senado e na Câmara desde 2007. Aparece também na Meta 18 do Plano Nacional de Educação (PNE/2014-2024), nas Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores de 2015, e na Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica, de 2016; até ser anunciada de fato com a PNFP (2017), como indução dos estágios curriculares nos cursos de pedagogia e licenciatura. Trata-se de iniciativas que empregam distintas nomenclaturas, como residência educacional, docente, pedagógica, entre outras, e que são destinadas tanto à formação inicial como continuada de professores; conforme disposto no quadro abaixo.

Histórico das experiências de residência, ou assemelhadas a ela, para a formação de professores no Brasil:

Experiência	Local	Ano
Curso dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEP) ou Curso de Atualização de Professores de Escolas de Horário Integral	Governo do estado do Rio de Janeiro	1992
Residência Educacional	Projeto de Lei no Senado nº 227	2007
Residência Pedagógica	Instituto Superior de Educação Ivoiti (RS)	2008
Residência Pedagógica	Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ)	2009
Residência Pedagógica	Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)	2009
Programa Bolsa Estágio Formação Docente	Governo do estado do Espírito Santo	2010
Pró-Formação Docente	Governo do estado do Espírito Santo	2010
Residência Pedagógica	Rede Municipal de Educação de Niterói (RJ)	2011
Projeto Imersão Docente	Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais (CP/UFMG)	2011
Residência Pedagógica	Projeto de Lei no Senado nº 284	2012
Programa Residência Educacional	Governo do estado de São Paulo	2012
Residência Docente	Colégio Pedro II (CPII) (RJ)	2012
Residência Pedagógica	Projeto de Lei na Câmara nº 7.552	2014
Programa Estágio Remunerado	Rede Municipal de Educação de Jundiá (SP)	2014
Residência Docente	Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais (CP/UFMG)	2014
Programa de Residência Docente	Colégio Visconde de Porto Seguro (SP)	2015
Residência Docente	Projeto de Lei na Câmara nº 5.054	2016
Programa de Residência Pedagógica	Governo Federal/MEC	2018

Fonte: elaborado pelos autores.

Quanto aos debates sobre a residência pedagógica, Cruz e Silva (2018) apontam para a existência de uma fragilidade teórico-metodológica que retrata pouco aprofundamento sobre a perspectiva do conceito. Para Faria e Diniz-Pereira (2019), há uma imprecisão ou dispersão de significados no uso da palavra “residência”, o que não se confirma com a incorporação da lógica que transpassa a ideia da residência. Em linhas gerais, seja para a formação inicial ou para a formação continuada de professores, a residência é uma proposta que supervaloriza a prática e que está centrada no fazer docente e no refletir sobre esse fazer, o que indica um projeto de formação profissional baseado na prática imediata e cotidiana e reduzido às técnicas, atitudes e comportamentos.

Designada para a formação inicial de professores e para interferir ou modelar os estágios curriculares nos cursos de licenciatura, a residência visa a modificação da forma e do conteúdo dos programas e currículos dessa formação. No âmbito da PNFP (BRASIL, 2017), configura-se como um mecanismo de indução do estágio obrigatório, conforme as orientações contidas na BNCC-Educação Básica. Assim, esse programa representa uma interferência externa que define as trajetórias dos futuros professores, denotando claramente ingerência na autonomia política, curricular e didática das IES formadoras, principalmente para as universidades públicas, participantes majoritárias do PRP.

Cabe rememorar que, no contexto das reformas educacionais dos anos de 1990, Mello (2000) propôs uma revisão radical da formação de professores, assinalando que o arranjo adequado seria aquele que conseguisse construir o perfil profissional que o país necessitava para implementar a reforma da educação básica. Para a autora, seria crucial a criação de diretrizes curriculares com a finalidade de assegurar princípios de organização pedagógica e curricular comuns a todo o país, o que viabilizaria estabelecer um padrão de qualidade nacional em que “ninguém poderá ser professor se seu desempenho revelar competências profissionais inferiores ao padrão nacional estabelecido” (MELLO, 2000, p.108).

Atrelados à criação de um sistema nacional de certificação de competências profissionais, esses procedimentos técnicos possibilitariam a avaliação dos cursos e das competências dos estudantes aspirantes à carreira do magistério. Uma estratégia possível para tal estaria na indução do estágio curricular com base na

residência escolar com efetiva participação, observação em sala de aula, gerenciamento do tempo e do espaço pedagógicos e dos recursos didáticos de apoio, durante tempo suficiente para enfrentar situações diferenciadas e imprevistas, sempre sob a supervisão da escola onde é realizado o estágio, a qual deverá participar da avaliação final do futuro professor (MELLO, 2000, p.107).

Segundo Mello e Rego (2004), programas de residência ou de iniciação à docência cumprem a função de articular a formação inicial com a formação em serviço, através, predominantemente, da prática profissional. Por sua vez, isso favorece a habilitação para a docência do indivíduo que demonstrar autonomia e capacidade de autogestão, fatores imprescindíveis para o bom funcionamento do livre mercado. Ao mesmo tempo em que gerencia o seu tempo e o seu desenvolvimento, esse professor participa como protagonista na implementação das reformas educacionais de cunho neoliberal.

Com isso denota-se que a reorganização curricular, na qual a residência para a formação de professores está inserida, estabelece um sistema que amarra a formação docente aos rumos traçados pelo capital para a acumulação flexível em tempos de crise estrutural. Atrair, formar e reter professores para constituir um quadro do magistério de alta performance, devidamente competente e eficaz, são as recomendações de OM aos países da América Latina e Caribe (BANCO MUNDIAL, 2014; BID, 2018). Não acidentalmente, este é o mesmo foco contido na PNFP (BRASIL, 2017, p.11), a qual ambiciona articular a formação inicial e continuada para que estejam comprometidas “[...] com o alcance de resultados educacionais sustentáveis e progressivos”.

Além das recomendações para uma formação de professores mais seletiva e focada nos resultados, a predileção pelo treinamento marca o PRP como uma estratégia de indução do estágio como componente curricular obrigatório. O treinamento como a base para a formação docente é o que sugere o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Para o Banco Mundial (2014), o treinamento de professores pode assegurar que cada docente, ao entrar em sala de aula, esteja equipado e preparado para uma aula eficiente. Esta é a mesma visão do BID (2018), que recomenda programas de treinamento inicial de professores, para que estes estejam preparados e prontos para promover as aprendizagens necessárias para o sucesso no século XXI.

Esta concepção, que remete às reformas iniciadas nos anos 1990, esteve presente nos debates que aconteceram no Congresso Nacional com vistas a implementação da residência para a formação de professores. O foco dos PLs que tramitaram no Senado e na Câmara esteve em endossar a prática como o eixo central dessa formação. Não somente os aspectos práticos foram supervalorizados com o indicativo da residência para o trabalho na educação básica, mas o caráter pragmático e instrumental da docência. Prova disso está nos laços existentes entre os proponentes dos projetos.

O primeiro Senador a materializar uma proposta de residência educacional foi Marco Maciel, com o PLS nº 227/2007. Marco Maciel, então vinculado ao Partido da Frente Liberal (PFL), atual Democratas (DEM), foi Vice-Presidente nos governos de Fernando Henrique Cardoso (FHC/PSDB/1995-2002). Arquivada naquele momento, como residência pedagógica a proposta foi resgatada pelo Senador Blairo Maggi, via PLS nº 284/2012. Blairo era ligado ao Partido da República (PR), passou pelo PFL/DEM (1994-2000) e hoje mantém vínculo com o Partido Liberal (PL). Este foi Ministro da Agricultura, Pecuária e Abastecimento no mandato de Temer (MDB/2016-2018).

Avançando no Senado, a residência para a formação de professores voltou a ser objeto de debate na Câmara, dessa vez como PL nº 7552/2014, que posteriormente foi apensado pelo PL nº 5054/2016, de autoria do Senador Ricardo Ferraço (PSDB), com passagem pelo MDB, indicando a residência docente para a formação de professores. DEM, MDB e PSDB são siglas que representam as propostas das reformas educacionais no país desde os anos de 1990. Guiomar Namó de Mello e Maria Helena Guimarães de Castro, ambas com participação ativa em governos com essas bandeiras, e em OM influentes no âmbito das políticas educacionais, orientam e conduzem os elos entre o Estado e frações da burguesia internacional e nacional.

Destaca-se a influência de Mendonça Filho (DEM), Ministro da Educação no governo Temer (MDB), para a construção de consensos para a efetivação do PRP no âmbito da PNFP (BRASIL, 2017), e o pioneirismo do então Prefeito de SP, João Dória (PSDB), em alçar essa capital como o exemplo a ser seguido Brasil a fora para a sua realização. A parceria do governo de SP com o Instituto Ayrton Senna, bem como o apoio incondicional da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), parceiros da visão de educação disseminada pelo movimento Todos Pela Educação² junto ao MEC/CAPEs, fortalecem os indícios de que a residência está para atender aos interesses hegemônicos.

Não incidentalmente, a ideia da residência para a formação de professores, em especial o PRP, é alvo de duras críticas tecidas por várias entidades educacionais e movimentos organizados dos educadores³. O principal motivo para as críticas é a forma impositiva que as políticas

2 O “Todos Pela Educação” é uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, plural, suprapartidária e independente, criada em 2006 por líderes empresariais. Conta com mantenedores e apoiadores como Fundação Bradesco, Itaú Social, Fundação Lemann, Fundação Telefônica, Fundação Vale, Instituto Natura, Instituto Unibanco, Editora Moderna, Fundação Educar DPaschoal, entre outros. Sua atuação consiste em interferir na formulação de políticas educacionais, com o propósito de consolidar os interesses dos setores produtivos e financeiros em relação a formação de trabalhadores.

3 Participaram da construção do documento “Manifestação das Entidades Educacionais sobre a política de formação de professores anunciada pelo MEC”, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANPEd), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANFOPE), Associação Brasileira de Currículo (ABdC), Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (ABRAPEC), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação (FINEDUCA) e o Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação e Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR). Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/notadaentidades_-_31.10.17

comlogo.pdf. Acesso em: 26, jan. 2020. Tal política também é objeto de críticas tecidas pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), por meio do documento “Política Nacional de Formação de Professores – MEC”, disponível em: <https://www.cnte.org.br/index.php/medu/comunicacao/posts/notas-publicas/65395-politicanacional-de-formacao-de-professores-mec1545>

95. Acesso em: 26, jan. 2021. Pelo Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES), com a “Nota da Diretoria do ANDES sobre o Programa de Residência Pedagógica”, disponível em: <https://www.andes.org.br/conteudos/nota/nota-sobre-o-programaderesi>

denciapedagogica1#:~:text=O%20ANDES%20reconhece%20a%20desvio%20na%20for

ma%C3%A7%C3%A3o%20doAcesso em: 25 set. 2020. E a Associação dos Professores da Universidade Federal

vêm sendo implementadas nos últimos anos, além do caráter praticista e pragmático que as têm caracterizado. Deste modo, as recentes políticas para a formação de professores retrocedem em relação ao que foi conquistado arduamente e reforçam que a elas, particularmente à PNFP (BRASIL, 2017), subjazem interesses que se harmonizam com o bom funcionamento do mercado.

Nos Estados Unidos, a residência tem retratado a emergência de rotas alternativas para a formação de professores, que acontecem fora das Universidades ou Faculdades de Educação. Trata-se de programas financiados por fundações corporativas e de filantropia de risco⁴, com apoio do Departamento de Educação do país (ZEICHNER, 2019). O resultado tem sido o robustecimento de parcerias público-privado, com o investimento em uma formação aligeirada, que solidifica a atuação da iniciativa privada e do mercado de corporações que realizam treinamento, mentoria e acompanhamento profissional do magistério. O que se legitima sob o argumento de que as residências podem qualificar o profissional rapidamente, com foco na prática e em resoluções de problemas de sala de aula.

Segundo Freitas (2018), esses programas de indução docente com foco no contexto profissional, quase sempre estágios, como é o caso do PRP, são aplicados junto a um modelo de responsabilização em que os professores são avaliados conforme sua capacidade de melhorar o desempenho dos alunos em testes padronizados. Nessa acepção, a escola é tomada como uma organização empresarial de prestação de serviços. Para Shiroma (2003a), esses modelos de formação de professores, a exemplo da Residência Pedagógica, refletem a tônica das recomendações internacionais nas últimas décadas para formação docente em vários países.

Nos Estados Unidos e Grã-Bretanha esse modelo é conhecido como *school-based teacher education* e está baseado no pressuposto de que, para tornar-se professor, basta o treinamento prático (SHIROMA, 2003a). Nesses países, as residências para a formação de professores intencionalmente fragilizam a formação docente ofertada em instituições públicas para reforçá-las junto à iniciativa privada, onde os professores são transformados em técnicos especializados para a busca de resultados. Assim, configuram-se como rotas alternativas para a certificação de professores conforme os interesses do mercado: clientes e prestadores de serviços. O resultado disto é uma formação esvaziada de teoria, enquanto, por outro lado, é precisa sobre o manuseio de tecnologias, de técnicas, e formas de lidar com a incerteza e a instabilidade.

A ramificação desses programas, a exemplo das “residências” ou “experiências clínicas” (ZEICHNER, 2019), retrata a construção de alternativas que pressionam para o estabelecimento do credenciamento de professores, bem como das instituições formadoras. Constata-se que insere a Residência Pedagógica, junto a PNFP e normativos que a complementam, a exemplo da BNCC-Educação Básica e da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores (BNC-Formação), em um projeto mais amplo e de longo prazo que visa alterar a capacidade de projetar ações pedagógicas que desenvolvam as potencialidades humanas na perspectiva da emancipação, o que é central da formação de professores, na medida em que ataca a sua especificidade para determinar o treinamento como o âmago da formação dos profissionais do magistério.

As bases pedagógicas que sustentam o PRP são as competências e habilidades focadas na resolução de problemas e nos seus resultados, forma empregada pela organização do trabalho com a predominância do modelo de produção toyotista. Pautadas na ação, elas permitem a

do Paraná (APUFPR), por meio do texto “Fim do Pibid e Residência Pedagógica: queda com efeito dominó na educação”. Disponível em: <https://apufpr.org.br/2018/03/01>

/fim-do-pibid-e-residencia-pedagogica-queda-com-efeito-dominio-na-educacao/. Acesso em: 26 jan. 2021.

4 Segundo Foster (2013), o termo “filantropia de risco” condiz com a convicção dos reformadores escolares de que a educação pode ser totalmente gerenciada conforme critérios técnico-científicos e financeiros. Trata-se de um movimento corporativo que defende a reforma escolar do século XXI, caracterizado pela atuação de organizações de filantropia de risco, que sustentam a ideia de que a educação deve ser pensada segundo a lógica gerencial e empresarial, voltada para investimentos. Nas organizações de filantropia de risco adota-se uma abordagem de valor agregado, exigindo retorno rápido com base em critérios empresariais. Isentas de impostos, essas organizações são notadamente agressivas em sua influência direta sobre as políticas governamentais. No modo de operar, as organizações filantrópicas de risco dão ênfase à gestão de desempenho, por meio de uma abordagem orientada ao uso de tecnologias da informação como base para a responsabilização das escolas. Portanto, estão diretamente ligadas aos objetivos econômicos no mercado educacional.

captura da subjetividade dos trabalhadores, tornando-os mais eficazes. Por sua vez, eficientes no enfrentamento de situações-problema, desses trabalhadores é subtraído o caráter político da sua atuação, o que tem fragilizado e distanciado esses profissionais dos movimentos organizados da categoria.

As competências e habilidades também possibilitam aos trabalhadores manejar as tecnologias de informação, que se complexificam com as relações de produção, por isso são exigidas como elemento crucial para o status de empregabilidade. Isso porque as tecnologias permitem estabelecer maiores níveis de controle do trabalho e dos próprios trabalhadores (KUENZER, 2004). O caminho que se desenha, segundo Freitas (2018), é o de um magistério altamente desqualificado e dependente de tecnologias. Assim, como apêndice das plataformas interativas em sala de aula, o magistério torna-se mais descartável e adaptável aos planos de gestão de resultados e à flexibilização da força de trabalho necessária ao atual regime de acumulação do capital.

As competências e habilidades são adquiridas na e pela prática, condição que reforça o praticismo e o neopragmatismo como elementos indispensáveis para essa formação. O problema é que o praticismo remete ao mero saber fazer, quando muito, a um fazer refletido, reduzido à própria situação pedagógica, isto é, ao aprimoramento do indivíduo para a atividade de trabalho. Esse é o mesmo sentido do neopragmatismo como um dos pilares para a formação desse profissional. Logo, a desintelectualização docente é robustecida com a Residência Pedagógica, na medida em que esta contribui para a formação de um professor técnico e instrumentalizado, munido de suas competências e habilidades, porém, fragilizado em sua capacidade de pensar a totalidade e de colaborar no processo de transformação do complexo educacional e social.

Considerando os fatores destacados acima, a conformação docente ocorre, então, pela incorporação e naturalização das relações sociais e de trabalho precarizadas, o que acontece por meio de um projeto de formação que supervaloriza a prática, o seu caráter pragmático, o chão da escola e o indivíduo em busca de resultados imediatos, posto que referidos a problemas superficiais e pontuais, desarticulados da totalidade. Enquanto isso, a certificação de competências qualifica “novas” formas de controle, na medida em que se configura como garantia, para o mercado, de uma formação docente favorável a esse projeto.

Marx (1982) menciona que, enquanto resultado das circunstâncias e de uma educação modificadas, precisamente pelos seres humanos, tem o educador de ser ele próprio educado. É este o projeto no qual a residência para a formação de professores está imersa. Conforme Marx (2012, p.844), “não poderia ser diferente, num modo de produção em que o trabalhador serve às necessidades de valorização de valores existentes, em vez de a riqueza objetiva servir às necessidades de desenvolvimento do trabalhador”.

Segundo Mészáros (2012), a adaptação aos costumes e às necessidades do trabalho na sua composição contemporânea é uma das formas de manter intactas as determinações estruturais fundamentais do modo de produção capitalista, em que a força de trabalho deve ser conformada à regra geral preestabelecida de reprodução da sociedade. Em linhas gerais, trata-se de estratégias empregadas pelo capital para assegurar que cada indivíduo adote como suas as metas de reprodução do sistema.

De acordo com Evangelista (2014), em relação a formação de professores, isto corresponde a um processo de reconversão docente, para que, de empecilho, o professor passe a ser agente da reforma educacional. Com a construção de um sistema que preza pelo desempenho, responsabilizando os profissionais pelos resultados educacionais, característico do Estado numa perspectiva gerencial, torna-se, o professor, protagonista de sua própria alienação.

Isso afirma-se com a pesquisa de André (2018), ao relatar que esses programas de indução à docência têm conseguido formar e fornecer um professor competente, porém, para um mercado de trabalho profundamente precarizado, regido por contratos temporários e pelo desemprego. O resultado, conforme Shiroma (2003, p.74), é um perfil de professor “[...] competente tecnicamente e inofensivo politicamente, um expert preocupado com suas produções, sua avaliação e suas recompensas”. Eis aí a materialização da conformação docente e da certificação de competências de que falávamos.

Essa questão está atada à privatização dos serviços públicos de educação, em que a escola é vista como mercado, o saber como mercadoria, o aluno como consumidor e o professor como fornecedor de serviços. Deste modo,

como uma tendência, a ideia de Residência Pedagógica, assim como é característico na área da saúde, com os médicos, projeta a certificação de um novo perfil profissional para o magistério: o de *professor socorrista*. É o professor que está a postos diante de uma situação de emergência, podendo ocupar uma vaga mais ou menos duradoura, temporária ou por um único dia, ante a ausência de profissionais para uma determinada matéria. Ele leva consigo o seu certificado de competências, apoia-se nos equipamentos e ferramentas pedagógicas pré-formatadas, adquiridas no mercado educacional, e se dirige à unidade educacional para pronto atendimento. O *professor socorrista*, reconhecido pelas credenciais de experiências práticas vivenciadas em contextos como de Residência Pedagógica, é aquele que carrega o perfil do professor competente e eficaz, apto e flexível o suficiente para ajustar-se à dinâmica e à volatilidade do mercado, o professor conformado, tão necessário ao século XXI (FERREIRA, 2021, p.149-150).

O *professor socorrista* ocupa o lugar de um indivíduo esfacelado na história. Trata-se do simples indivíduo, manipulado e alienado conforme os interesses da classe dominante. Gramsci (1989) é contundente quando afirma que, com a predominância da filosofia da ação, só se modifica o vocabulário e não as coisas; o gesto exterior e não o homem interior. Para esta acepção, o futuro é intrínseco à atividade objetiva, sobre a qual se prefere silenciar. Assim, criam-se fantoches aperfeiçoados, que cairão do nada quando forem cortados os fios que lhes dão aparência de movimento e de vida.

O indivíduo histórico e transformador não apenas age como um simples ser humano, ele é, e tem consciência disso, criador da sua ação (KOSIK, 1968). Nessa perspectiva, problematizamos a adesão massiva das universidades públicas ao PRP (CAPES, 2018, 2018a), e questionamos o projeto de sociedade que estas incorporam, aplicam e reproduzem, na medida em que a formação de professores, na perspectiva das reformas educacionais de cunho pragmático e produtivista, induz a uma mudança na natureza do trabalho docente e da própria finalidade da escola e da educação básica, transformando-as em negócios, e os que por elas passam, em indivíduos facilmente manipuláveis e descartáveis.

Vale ressaltar que foi lançado um novo edital para a Residência Pedagógica referente ao biênio 2020/2021. O programa também está presente na BNC-Formação como uma proposta a ser incorporada no âmbito dos cursos de formação de professores, que conta ainda com a criação de novas DCNFIP. Segundo Freitas (2018, p.106),

com um maior controle do conteúdo a ser ensinado, por meio de bases nacionais curriculares e com um maior controle do próprio conteúdo da formação do professor por bases nacionais que regulam a própria formação do magistério, aparece a possibilidade de instituírem programas de credenciamento de professores, por meio de exames pós-formação inicial e, também, um maior controle das agências de formação do magistério, através de processos de credenciamento destas. Esse processo padroniza (pelos critérios do credenciamento) a formação e elimina a diversidade de projetos formativos nas agências de preparação de professores, ao mesmo tempo que permite uma formação aligeirada e em agências formativas improvisadas, já que é o controle pelo credenciamento, em exame posterior à formação inicial, o que define o exercício na profissão.

Esses indicativos sugerem a Residência Pedagógica como uma tendência para os currículos e programas de formação de professores nos próximos anos, o que implica a formação de um *professor socorrista* como ambição na PNFP (BRASIL, 2017).

Considerações Finais

Como expressão mais desenvolvida da residência para a formação de professores no Brasil, no âmbito da PNFP (BRASIL, 2017), o PRP configura-se como uma estratégia de certificação docente e para a docência, garantida pelo domínio sistemático da BNCC-Educação Básica. Está nessa proposta de indução do estágio curricular supervisionado a “necessidade” de renovação do Pibid. Isso promove alterações substanciais nos programas e currículos da formação inicial de professores, evidenciando o que há de inovador na residência para a formação docente, embora ela não seja uma novidade em termos de proposta para a formação e certificação dos profissionais da educação no Brasil.

Com a Residência Pedagógica (CAPES, 2018, 2018a), o estágio curricular é projetado em etapas, que o configuram como a “hora da prática engajada”. Com a supervalorização da prática e o foco na aquisição de competências profissionais, o PRP altera o conteúdo e a forma dessa formação, reduzindo-a à formação do *professor socorrista*. À Residência Pedagógica subjazem interesses que buscam afunilar as relações entre trabalho e educação. Um processo que ocorre por meio da naturalização e incorporação de relações cada vez mais precárias de trabalho, que se dão via estabelecimento de políticas de viés gerencial.

Isso resulta em um indivíduo esmagado pela história, uma vez que este não passa de um instrumento para a valorização do capital no contexto do regime de acumulação flexível e das reformas educacionais de cunho neoliberal. A formação do *professor socorrista* explicita a necessidade do capital de intervir na formação dos educadores para ter, à sua disposição, um trabalhador docente com a capacidade de encontrar soluções para os problemas diante de incertezas, mas que não compreende a realidade na qual está imerso. Somente com a conscientização do homem que se encontra sob tal condição a atividade humana de fato se torna intencional, passível, portanto, de transformação da realidade.

No escopo do projeto político-pedagógico destacado acima, o PRP opõe-se à formação histórica e cultural dos educadores em sua plenitude, nos aspectos cognitivo, ético, político, científico, cultural lúdico e estético. Opõe-se ao que historicamente os educadores defendem como política de formação, contemplando igualmente a formação inicial, as condições de trabalho, salário, carreira e a formação continuada (FREITAS, 2003). Nesse sentido, a Residência Pedagógica impossibilita uma formação de caráter emancipador. Logo, uma proposta de “Resistência Docente” passa por uma sólida proposta de superação das atuais condições de produção da formação do magistério.

Referências

ALVES, Giovanni. Toyotismo como Ideologia Orgânica da Produção Capitalista. **ORG & DEMO**, v. 7, n. 1/2, p. 3-15, 2010. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/orgdemo/article/view/455>. Acesso em: 20 jul. 2020.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Professores iniciantes: egressos de programas de iniciação à docência. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 23, 2018. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782018000100280&lng=p&nrm=iso. Acesso em: 21 set. 2020.

BRASIL. **Política Nacional de Formação de Professores**. Brasília – DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2017-pdf/74041-formacaoprofessor-final-18-10-17-pdf/file>. Acesso em: 19 nov. 2019.

BRUNS, Barbara; LUQUE, Javier. **PROFESSORES EXCELENTES**: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe. Washington, D.C.: Banco Mundial, 2014.

CAPES. **Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica.** Rio de Janeiro: CAPES, 2018a. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-6-2018residencia-pedagogica.pdf>>. Acesso em: 09 mar. 2018.

CAPES. Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018. **Institui o Programa Residência Pedagógica.** Rio de Janeiro: CAPES, 2018. Disponível em: https://capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/28022018Portaria_n_38Institui_RP.pdf. Acesso em: 17 set. 2020.

CRUZ, Shirleide P.; SILVA, Katia A. C. Pinheiro da. A residência pedagógica na formação de professores: história, hegemonia e resistências. **Momento - Diálogos em Educação**, ABNT, v. 27, n. 2, p. 227-247, ago. 2018. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/8062>. Acesso em: 21 nov. 2019.

ELACQUA, Gregory et al. **PROFISSÃO PROFESSOR NA AMÉRICA LATINA: por que a docência perdeu prestígio e como recuperá-lo?** Washington: BID, 2018.

EVANGELISTA, Olinda. **Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional.** Roteiro de trabalho do minicurso oferecido durante a 31ª Reunião Anual da Anped [GT15: Educação Especial]. Caxambu, MG, 19-22 out. 2008.

EVANGELISTA, Olinda (Org.). **O que revelam os slogans na política educacional.** Araraquara/SP: Junqueira&Marin, 2014.

FARIA, Juliana Batista; Diniz-PEREIRA, Júlio Emílio. Residência pedagógica: afinal, o que é isso? **Revista De Educação Pública**, 28(68), 333-356, 2019. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/8393>. Acesso em: 13 set. 2020.

FERREIRA, Samuel G. dos Santos. **A residência para a formação de professores no Brasil: certificação de competências e conformação docente.** Florianópolis-SC. Dissertação (mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.

FOSTER, John Bellamy. Educação e a crise estrutural do capital: o caso dos Estados Unidos. **Educação, Marxismo e Emancipação Humana**, v. 31 n. 1, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2013v31n1p85>. Acesso em: 26, jan.2021.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1095-1124, dezembro, 2003.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias.** 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GRAMSCI, Antonio. Americanismo e fordismo. In: ____ **Maquiavel, a política e o Estado moderno**, p. 375-413. 2ª.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural.** 17ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008

KOSIK, Karel. O Indivíduo e a História. **Lavra Palavra**, 1968. Disponível em: <https://lavrpalavra.com/2019/08/21/o-individuo-e-a-historia/>. Acesso em: 04 jul. 2020.

KUENZER. Competência como Práxis: os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 30, 2004.

MARX, Karl. **O Capital** (livro I). 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl. Teses sobre Feuerbach. In: ____ **Obras escolhidas**. Moscovo: Edições Progresso; Lisboa: Edições “Avante!”, 1982. Disponível em: <https://www.marxists.org/português/marx/1845/tesfeuer.htm>. Acesso em: 04 jul. 2020.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Formação em serviço como residência pedagógica: representações sociais do curso dos centros integrados de educação pública. **Revista de Educação Pública**, [S.l.], v. 21, n. 47, p. 505-523, jul., 2012. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/1764>. Acesso em: 21 nov. 2019.

MELLO, Guiomar Namó de. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re) visão radical. **Perspec.**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 98-110, mar., 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/spp/v14n1/9807.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2020.

MELLO, Guiomar Namó de; REGO, Teresa Cristina. Formação de Professores na América Latina e Caribe: a busca por inovação e eficiência. In: ____ **Maestros en América Latina**: nuevas perspectivas sobre su formación y desempeño (PREAL). 2004. Disponível em: <https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2016/03/2004-Maestros-en-America-Latina-Nuevas-Perspectivas-sobre-suFormacionFormacionyDesempeno.pdf>. Acesso em: 06 ago. 2020.

MÉSZÁROS, István. **A Educação para Além do Capital**. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2012.

SHIROMA, Eneida Oto. O eufemismo da profissionalização. In: ____ **Iluminismo às Avessas**: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SHIROMA, Eneida Oto. Política de Profissionalização, aprimoramento ou desintelectualização do professor? **Rev. Intermeio**, Campo Grande, MS, v. 9, n. 17, p. 64-83, 2003a.

ZEICHNER, Ken. Entendendo a emergência e o rápido crescimento dos programas de residência docente nos EUA. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 187-197, jan-abr., 2019.

Recebido em 29 de janeiro de 2021.

Aceito em 15 de abril de 2021.