



O Programa de Residência Pedagógica e o desafio de sustentação como política de formação de professores

The Pedagogical Residency Program and the challenge of sustaining itself as a Teacher Training Policy

El Programa de Residencia Pedagógica y el desafío de sostenerse como Política de Formación Docente

Luciana de Fátima da Silva Lana Machado¹

Mestranda da Universidade Federal de Lavras, Lavras/MG, Brasil

Dedilene Alves de Jesus²

Professora da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG/Barbacena), Brasil

Recebido em: 21/07/2021

Aceito em: 30/08/2021

Resumo

A formação docente constitui-se como temática cara, tendo em vista sua relevância comprovada por meio de estudos no campo da educação. Assim, este artigo faz uma breve exposição das políticas nacionais de incentivo à docência, até a implementação do Programa Residência Pedagógica (RP), que busca trazer robustez à formação inicial de professores, com possibilidade de aperfeiçoar os tradicionais estágios. Esta tem como escopo construir propostas formativas em escolas públicas de educação básica, que dialoguem com a Base Nacional Comum Curricular, criando espaços abertos de interlocução com a comunidade escolar e evidenciando o tripé ensino, pesquisa e extensão. Para tal, foi realizada análise documental, a partir dos sites oficiais do governo federal e análise exploratória da proposta de implementação do RP por uma universidade pública mineira. Percebeu-se que o RP é promissor e busca minimizar a discrepância entre teoria e prática nos cursos de formação docente.

Palavras-chave: Residência Pedagógica. Políticas Públicas Educacionais. Formação Docente.

Abstract

Teacher training is a dear topic, given its proven relevance through studies in the field of education. Thus, this article makes a brief exposition of national policies to encourage teaching, until the implementation of the Pedagogical Residency Program (RP), which seeks to bring robustness to the initial training of teachers, with the possibility of improving the traditional training. This aims to build training proposals in public schools of basic

¹ E-mail: lucianalanamachado@hotmail.com.

² E-mail: dedilene.alves@uemg.br.

education, which dialogues with the Common National Curriculum Base, creating open spaces for dialogue with the school community and highlighting the teaching, research and extension tripod. To this end, a documental analysis was carried out from the official websites of the federal government and an exploratory analysis of the proposed implementation of the RP by a public university in Minas Gerais. It was noticed that RP is promising and seeks to minimize the discrepancy between theory and practice in teacher training courses.

Keywords: Pedagogical Residency. Educational Public Policies. Teacher Training.

Resumen

La formación del profesorado constituye una temática cara por la educación por su contrastada relevancia, comprobada por medio de estudios en el campo de la educación. Así, este artículo hace una breve exposición de las políticas nacionales de formación docente, hasta la implementación del Programa de Residencia Pedagógica (RP), que busca fortalecer la formación docente, con la posibilidad de mejorar las pasantías tradicionales. Con ello se pretende construir propuestas formativas en las escuelas públicas de educación básica, que dialoguen con la Base Curricular Nacional Común, generando espacios abiertos de diálogo con la comunidad. Para ello, se realizó un análisis documental, de los sitios web oficiales del gobierno federal y un análisis exploratorio de la propuesta de implementación del RP por parte de una Universidad Pública de Minas Gerais. Se notó que el RP es prometedor y busca minimizar la discrepancia entre la teoría y la práctica en los cursos de formación docente.

Palabras clave: Residencia Pedagógica. Políticas Públicas Educativas. Formación Docente.

Introdução

De forma recorrente, a profissão docente tem necessidade de se reafirmar como produtora de saberes, para que possa superar a visão simplista de meros transmissores de conhecimento, a fim de que as suas especificidades possam ser valorizadas. Na perspectiva simplista, de mero executor, acredita-se que existam soluções formatadas para os desafios encontrados no cotidiano escolar e se espera que o professor siga padrões estabelecidos (TARDIF, 2002). Porém, há que se considerar a diversidade humana em toda sua complexidade. A educação não é pragmática, antes é a ciência da prática social e da práxis. Tem por objetivo práticas educativas que visam mudanças na qualidade da aprendizagem e na pessoa do aluno enquanto agente social (LIBÂNEO, 2013). Verdade é que os espaços escolares da contemporaneidade têm necessidades muito específicas relacionadas ao seu contexto social e histórico (TARDIFF; LESSARD, 2015), resultante dos sinuosos caminhos percorridos pela evolução humana.

Para além dessas especificidades no exercício da docência, considerando que educação é política e pela forma como essa vem se desenhado desde a última década do século XX até o momento atual, percebe-se que as leis, os decretos, as portarias e as normativas acompanham e influenciam os acontecimentos no âmbito educacional e de formação docente. Sokolowski (2013) descreve que a década de 1990 registra o avanço do neoliberalismo no Brasil e no mundo. Consequentemente,

mudanças significativas surgem no campo educacional, atingindo o processo de formação de professores. A necessidade de um currículo compatível com os interesses do mercado levou à reestruturação da formação docente, influenciando na elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei. nº 9.394/96), que estabelece diretrizes e bases para educação nacional no âmbito público e privado de todas as esferas da federação, a fim de que os projetos pedagógicos se articulem de modo a evitar fragmentações nos conteúdos curriculares. Segundo Gatti, Barretto e André (2011, p. 49), essa política nacional de formação de professores:

traduz o avanço do processo de responsabilização do poder público pelo desempenho e pela carreira dos professores da educação básica e considera a formação como um processo contínuo de construção de uma prática docente qualificada e de afirmação da identidade, da profissionalidade e da profissionalização dos professores. (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011, p. 49).

Em 2007 foram aprovadas as metas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), implementando políticas de melhoria da educação, que tinham como primazia a formação de professores e a valorização dos profissionais da educação. Segundo Haddad (2008), o PDE é o comprometimento da União com a formação de professores para os sistemas públicos de educação básica. Neste mesmo ano, buscando incentivar a formação inicial e continuada de profissionais do magistério, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) passa a atuar na formação de professores da educação básica, regulamentada pela Lei nº 11.502/2007 (BRASIL, 2007).

Também em 2007, o Ministério da Educação publicou o relatório “Escassez de professores no Ensino Médio: propostas estruturais e emergenciais”, no qual afirma que é inerente ao Sistema Nacional de Educação instituir uma política nacional de professores a fim de fortalecer o sistema de ensino e qualificar seus agentes (BRASIL, 2007). Para tanto, a CAPES deveria articular projetos pedagógicos com o objetivo de inovar as matrizes curriculares formativas dos futuros profissionais docentes, projetos estes que colaborassem com os estudantes da rede pública nas atividades de ensino e aprendizagem, a partir de propostas que visassem promover a interlocução entre as instituições de ensino superior e as redes de ensino da educação básica.

Recentemente, com a aprovação do Plano Nacional de Educação, PNE 2014/2024, que prevê, de modo sistêmico, metas para a formação de professores e implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC-Educação Básica), o itinerário formativo do profissional da educação tomou novos contornos. Para Pimenta e Anastasiou (2014), as políticas de formação docente, a BNCC e as DCNs para o Curso de Pedagogia, e conseqüentemente, as novas formas de trabalho e

organização de currículos, conteúdos e avaliação, foram, na verdade, uma resposta ao capitalismo contemporâneo, baseado no padrão de acumulação.

A formação inicial docente tem sido compreendida a nível federal como algo urgente. Algumas políticas públicas, já adotadas com esta finalidade, passaram por reformulações, bem como os currículos formativos, como indica a Resolução CNE/CP n.º 2/2019, que 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). Esta nova resolução prima pela vinculação entre conteúdo curricular e prática educacional, desde os primeiros passos formativos dos professores.

Dentro desta perspectiva, o Programa Residência Pedagógica (RP) se estabelece como uma política de formação docente, cuja finalidade é potencializar a formação dos professores da educação básica, bem como atender às expectativas quanto às lacunas dos estágios supervisionados. Para suprir as demandas de formação inicial, universidades públicas do Brasil propuseram projetos de toda natureza, que buscavam problematizar experiência docente, ensino/aprendizagem, relacionamentos interpessoais e assuntos relacionados à contemporaneidade, dando vida ao programa.

A seguir, detalharemos o programa RP em suas bases legais, as etapas de seleção e sua forma de ingresso, a partir de análise documental realizada em sites oficiais do governo federal. Discutiremos como tem se desenvolvido o programa no período de emergência sanitária do COVID-19 e as formas de avaliação dos envolvidos nessa política por meio de análise exploratória da proposta de implementação do RP por uma universidade pública no interior de Minas Gerais. Ao final, traremos alguns apontamentos sobre o desafio da retomada do ensino presencial e a necessidade de realinhamento e integração das práticas adotadas no ensino remoto e a transposição, para o ambiente escolar, da cultura digital estabelecida nesse período.

O Programa de Residência Pedagógica

Como uma das políticas públicas educacionais, em nível nacional, vigentes no país, o Programa de Residência Pedagógica, desenvolvido e implementado pela CAPES e pelo Ministério da Educação (MEC) em 2018, tem por finalidade potencializar a formação dos professores da educação básica. O Edital nº1/2020, define assim o RP:

[...] A residência pedagógica consiste na imersão planejada e sistemática do aluno de licenciatura em ambiente escolar visando à vivência e 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. Durante e após a imersão o residente deve ser estimulado a refletir e avaliar sobre sua prática e relação com a profissionalização do docente escolar, para registro em relatório e contribuir para a avaliação de socialização de sua experiência como residente. (BRASIL, 2020).

Segundo Faria e Ferreira (2019), de modo geral, a ideia de residência pedagógica faz menção à residência médica na formação complementar dos cursos de Medicina. No Brasil, essa ideia também pôde ser encontrada no uso de expressões como residência educacional, residência docente e imersão docente, aplicando-se tanto à formação continuada quanto à formação inicial de professores. O RP deve promover ao graduando acesso a escolas de educação básica, a partir da segunda metade da licenciatura, contemplando a regência em sala de aula e intervenção pedagógica, sempre acompanhado de um professor da escola e de um docente da sua própria instituição formadora.

De acordo com Nilson de Souza Cardoso, presidente do Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência e Residência Pedagógica (FORPIBID-RP), em entrevista à professora Ev'Ângela Barros (2020), essa política veio para substituir o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID); porém, o Residência Pedagógica pareceu algo fértil e possível na ampliação das relações e parcerias na formação de professores. O PIBID ficou e a Residência Pedagógica se estabeleceu, em uma relação de proximidade e continuidade. O primeiro está voltado para o início da formação docente e o outro para os momentos imediatamente anteriores ao ingresso na profissão, atuando nos estágios. O RP consiste em uma proposta de reformulação aos estágios supervisionados e se articula com a política atual de formação docente que se empenha por submeter a formação inicial dos professores à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). No Edital 01/2020, os objetivos do PRP estão desta forma elencados:

3.1.2 O Programa de Residência Pedagógica visa:

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

Para se ter acesso ao programa, em primeiro lugar, as instituições de ensino superior públicas, privadas sem fins lucrativos e privadas com fins lucrativos, com cursos de licenciatura participantes do Programa Universidade para Todos (Prouni), precisam apresentar projetos pedagógicos, chamados de

Projetos Institucionais, por meio de editais realizados pela CAPES. Estes projetos devem ser construídos de forma coletiva com os diferentes cursos de licenciatura, elaborados para atender às necessidades das redes de ensino local, seus gestores e professores, discorrendo sobre como pretendem anelar teoria e prática, bem como a articulação com a BNCC. Se implementados, os projetos precisam estabelecer critérios de avaliação coletiva, de modo que os resultados das práticas sirvam para aperfeiçoar o estágio curricular e a atividade docente.

São oferecidas bolsas nas seguintes modalidades: a) coordenador institucional, responsável por encabeçar o projeto apresentado pela Instituição de Ensino Superior (IES); b) docente orientador, representado pelo professor da instituição de ensino superior que vai orientar o estágio e dar os direcionamentos teórico/práticos; c) preceptor, na figura do professor da escola onde será implementado o projeto (escola-campo), que vai acompanhar o residente durante sua formação; d) residente, licenciando que já concluiu pelo menos 50% do curso. São admitidos também bolsistas voluntários, sem remuneração.

Particularmente, no ano de 2018, foram distribuídas um total de 45 mil bolsas. Destas, 4.782 foram destinadas às instituições de ensino superior das cidades mineiras. Na tabela 1 há um comparativo entre a oferta de bolsas em 2018 e 2020, por região:

Tabela 1

Distribuição de cotas de bolsas na modalidade residente por região/UF

REGIÃO	QUANTIDADE DE COTAS DE BOLSAS NAMODALIDADE DE RESIDENTE 2018	QUANTIDADE DE COTAS DE BOLSAS NAMODALIDADE DE RESIDENTE 2020
CENTRO-OESTE	4.845	3.264
NORDESTE	14.599	9.768
NORTE	5.138	3.456
SUDESTE	11.739	7.824
SUL	8.679	5.784
TOTAL	45.000	30.096

Fonte: BRASIL, 2018, 2020.

Sob influência direta do poder público em suas políticas de estado e de governo, nos últimos anos houve diminuição de investimentos financeiros na área da educação, dentre outros fatores, que culminou em cortes de bolsas nos programas de incentivo à docência. Somando-se às questões

sanitárias causadas pela pandemia da COVID-19, acabou por precarizar a formação docente e produzir reflexos na qualidade da educação, especificamente na educação básica. Assim, o número de instituições contempladas desde o início do programa caiu de 350 em 2018 para 250 em 2020; conseqüentemente, reduziu-se também o número de residentes bolsistas. Em Minas Gerais, esse número caiu de 4.782 em 2018 para 3.192 em 2020.

O prazo para implantação, execução e conclusão do Projeto institucional é de 18 meses. Dentro desse período, foi preciso organizar-se de forma temporal, na primeira edição (2018), da seguinte maneira: i) 60h de ambientação, ii) 220h de imersão, iii) 100h de regência com intervenção pedagógica e iv) 60h de socialização das experiências adquiridas, perfazendo um total de 440 horas de atividades. A edição de 2020 está com carga horária total de 414 horas, dividida em 3 módulos de 138 h cada, assim distribuídos: i) 12 horas de planejamento; ii) 86 hora de preparação; iii) 40 horas de planejamento. As etapas em cada módulo são denominadas ambientação, observação semiestruturada e regência. As IES ficam responsáveis por selecionar, dentre as escolas de educação básica que manifestam interesse em participar do programa, aquela que mais se adequa à proposta do projeto institucional; a escola é denominada escola-campo. Para Lüdke (2006), nos projetos em parceria com universidade e escola, ocorre uma circularidade de saberes: o saber produzido na universidade vai para a escola por meio dos estagiários, passa por seus professores, alunos, volta para a universidade, sendo, durante este processo, reproblematicado por cada um destes sujeitos, de forma a atender às necessidades de cada grupo.

Também ficam sob responsabilidade das IES os editais de seleção dos bolsistas preceptor e residente, atendendo aos escopos definidos pela Capes, conforme art. 39 da Portaria GAB nº 259, de 17 de Dezembro de 2019:

A chamada pública da IES deverá conter: período de inscrição, procedimentos para interposição de recursos, prazo para publicação do resultado, definição de critérios de seleção dos bolsistas, definição de critérios de desempenho acadêmico dos licenciandos durante o projeto, entre outras normas julgadas pertinentes. (BRASIL, 2019).

Concomitante ao Residência Pedagógica, a CAPES regulamentou, na primeira edição do programa, Programa de Fomento à Formação de Professores da Educação Básica (ProFlicenciatura), que teve como escopo destinar recursos às escolas-campo, por meio das IES, para a realização dos projetos aprovados pelo RP em suas instituições. Esse fomento consistiu na concessão de recursos de custeio às instituições, a serem destinados às atividades estabelecidas no projeto institucional que envolveram os licenciandos participantes do projeto e o acompanhamento das suas atividades, nas escolas, pelos

coordenadores, docentes orientadores e preceptores.

Das especificidades do residente

Do conjunto de atores que fazem o Residência Pedagógica acontecer, o residente é peça fundamental. É ele que marca o caminho das histórias entre a escola-campo e a unidade acadêmica. A este cabe, de acordo com o artigo 43 da Portaria nº 259 de 17 de dezembro de 2019:

- a) desenvolver as ações definidas no plano de atividades do núcleo de residência pedagógica;
- b) elaborar os planos de aula sob orientação do docente orientador e do preceptor;
- c) cumprir a carga horária de residência estabelecida nesta Portaria;
- d) registrar as atividades de residência pedagógica em relatórios ou portfólios e entregar no prazo estabelecido pela Capes;
- e) participar das atividades de acompanhamento e de avaliação do projeto colaborando com o aperfeiçoamento do programa;
- f) comunicar qualquer intercorrência no andamento da residência ao preceptor, ao docente orientador, ao coordenador institucional ou à Capes. (BRASIL, 2019).

Dentro do cronograma de atividades previstas ao residente está a ambientação na escola-campo. É o momento de apropriação, pelo residente, dos espaços estruturais da escola: salas, biblioteca, secretaria, identificação de acessibilidade, aparatos tecnológicos, espaços de recreação e alimentação, de higiene, de socialização. Nessa ambientação se dão os primeiros contatos entre residente, alunos e professor regente. A ambientação é uma observação participativa, interacionista, no sentido de pertencimento, familiarização e apropriação. Nesse período, é possível o acesso e estudo de documentos escolares como diários, Projeto Político Pedagógico, avaliações internas, externas e demais, culminando com a elaboração do diagnóstico da escola-campo, abrangendo aspectos estruturais, organizacionais e pedagógicos.

As reuniões semanais, propostas também como atividades do residente, que se dão entre os partícipes do programa, são o lócus de socialização das vivências do cotidiano escolar, dos conflitos e das problematizações vividas; e todos podem, de forma dialógica, partilhar de soluções, propor estratégias para contornar os conflitos e dificuldades encontradas; o grupo se apoia na busca de alternativas. Nelas também são realizados estudos temáticos, avaliação do trabalho, produção de materiais utilizados nas intervenções, sugestões, toda teia colaborativa entre os residentes e outros constructos.

Um instrumento importante a se considerar aqui é o diário de campo. Ele deve ser construído pelo residente, registrando situações vivenciadas no dia a dia da residência, bem como o planejamento

de intervenções pedagógicas. Tais observações, sistematizadas, configuram um documento para elaboração do relatório final, de suas experiências formativas e uma autoavaliação da sua prática. Souza (2001) explica que prática e teoria, quando isoladas, abalam os processos de formação e a capacidade do educador de pensar e repensar a ação pedagógica em toda sua complexidade. O diário de campo serve para registrar essas reflexões sobre as ações como docente, sobre os resultados que se esperava e sobre acontecimentos que, na verdade, não se esperavam, com o intuito de que sejam revistos e reavaliados. O alinhamento entre teoria e prática está previsto na LDB (1996), fundamentando, em seu artigo 61, a formação completa do docente:

A formação dos profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: I- a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; II – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades (BRASIL, 1996).

Os encontros entre os grupos que compõem o núcleo de trabalho ocorrem de forma mais esporádica, mensalmente; além da troca, do compartilhamento, realinham os trabalhos e trazem proximidade entre residentes, preceptores e docentes orientadores. Sem a organização que conduz o trabalho residente, proposta pelas figuras do docente orientador e docente preceptor, o percurso na escola-campo se torna árido. Cabe destacar, de forma relevante, a atuação desses profissionais. Esse trabalho colaborativo enriquece a maneira de pensar, resolver problemas, cria possibilidades e alternativas para superar as eventualidades do campo docente na prática escolar cotidiana.

O PRP de forma remota

O contexto atual de emergência sanitária pela ocasião da pandemia da COVID-19 modificou o trabalho docente, deixando expostas evidências de precariedade tanto na formação docente quanto na estrutura de sustentação dos sistemas educacionais. As diferenças sociais, cada vez mais acentuadas, comprometeram a qualidade da educação, considerando todo o contexto social, político e econômico onde as práticas de ensino acontecem.

Esse contexto supõe uma oportunidade para promover reflexões complexas. Se, por um lado, ficam expostas desigualdades educacionais, por outra perspectiva, o momento exigiu medidas rápidas a todos os envolvidos: prioritariamente, o professorado, desenvolveu competências no campo das tecnologias digitais que, de longa data, vêm sendo propostas como reformulação dos processos de

ensino e aprendizagem. Docentes de todos os níveis de educação tiveram de readaptar seus ritmos de trabalho e reorganizar estratégias pedagógicas diante do inusitado. No contexto virtual, as tecnologias digitais, especialmente as tecnologias móveis, passaram a dominar os processos educativos com todos os prós e contras que isso implica.

Esta é uma situação na qual tivemos que nos amoldar enquanto seres sociais, enquanto docentes, alunos e residentes universitários, com o objetivo de obter experiências educativas valiosas e significativas, apesar dos impedimentos que o momento sugere. Não há outra maneira de dar continuidade ao sistema educacional senão lançando mão dos meios de comunicação digital, como já proposto pela BNCC nos itinerários formativos de professores e alunos.

Entendemos que o sistema educacional, na sua totalidade, é deficiente. Se este, como tem se desenhado até aqui, deixou lacunas e não alcançou, grosso modo, a todos, o que não esperar de um modelo emergencial que vem se construindo simultaneamente à sua aplicabilidade e sem o incentivo de políticas para o uso de tecnologias e internet que até o momento se mostram frágeis?

As práticas dos residentes, neste contexto, trazem diferentes experiências, desde as mais agradáveis às mais frustrantes. Talvez a mais frustrante delas seja o fato de os alunos se justificarem pelo não cumprimento das atividades propostas, alegando falta de recursos de toda natureza, levando os residentes a se imporem limites nas propostas de intervenção, numa tentativa de alcançar aqueles com recursos restritos. Várias ações resultaram também em experiências positivas, conforme relato de residentes durante o I Seminário PIBID e Residência Pedagógica da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG/Barbacena), ocorrido entre 14 e 16 de julho de 2021. Foi socializado que interações realizadas por meio de jogos educacionais, murais interativos utilizando aplicativos de acesso gratuito como o *Padlet*³ e *Jamboard*⁴, criação de *podcast*⁵ colaborativos, tendo o lúdico como meio de aprendizagem, segundo Vygotsky (2010), possibilitou a mediação entre residente e aluno, a fim de que estes se apropriassem de novos conhecimentos.

Os residentes relataram a utilização das plataformas *Word Wall* e *Kahoot*, que permitem a criação de atividades personalizadas, no formato de *quiz*. Nestas plataformas, os conteúdos podem ser selecionados de acordo com o componente curricular trabalhado durante a intervenção didática, promovendo a interdisciplinaridade. Apontaram também um distanciamento entre os saberes dos

³ O *Padlet* é uma ferramenta que permite criar quadros virtuais para organizar a rotina de trabalho, estudos ou de projetos pessoais.

⁴ O *Jamboard* é um quadro interativo desenvolvido pelo Google e tem compatibilidade para colaboração on-line.

⁵ *Podcasts* são programas de áudio que podem ser baixados da Internet ou reproduzidos em serviços de *streaming*.

professores regentes sobre como contextualizar a cultura digital em suas práticas educativas. Nos relatos apresentados durante o seminário, em sua maioria, os residentes se utilizaram do *Whatsapp*⁶ para criação de salas virtuais como espaço de chat e fórum, o *Google Meet*⁷ e *Zoom* como aplicativos para encontros síncronos, e *YouTube*⁸ para gerar mídias audiovisuais, entre mensagem, imagens e sons. As reuniões de orientação com preceptores e docentes orientadores, de igual maneira, continuaram acontecendo de forma síncrona utilizando aplicativos de videoconferência.

Aspectos da avaliação do programa

A avaliação do programa RP prevê todos os envolvidos: o residente, o docente orientador e o preceptor. Esta acontece em dois momentos distintos. O primeiro gerado pela CAPES, cuja intenção é auxiliar sua equipe técnica a avaliar a implementação do programa, por meio de um questionário destinado a todos os bolsistas, com acesso pelo sistema de questionários da Capes, na plataforma SCBA (Sistema Capes de Bolsas e Auxílios)⁹. Segundo a própria coordenadoria, as respostas a esse instrumento são de grande relevância para o aprimoramento dos procedimentos de gestão, uma vez que, por meio dele, será possível analisar a residência pedagógica a partir do olhar dos diversos atores envolvidos. Outro momento de avaliação foi gerado pela instituição de ensino superior, onde se deu como um processo contínuo, objetivando diagnosticar, analisar e redimensionar a prática pedagógica, tendo em vista a melhoria do processo ensino-aprendizagem. Nesta seção, explanaremos o processo avaliativo da IES em seu percurso na escola-campo e demais atividades que envolveram o programa, a partir do modelo elaborado por uma universidade pública de Minas Gerais. A instituição de ensino contava com dois núcleos de residentes, dentro do subprojeto de Pedagogia – Alfabetização e Letramento; Metodologias de Ensino –, no período de agosto de 2018 a janeiro de 2020; nesse percurso, passaram pelo programa 63 residentes¹⁰.

O processo de avaliação envolveu o desenvolvimento do estágio, em todas as atividades do percurso formativo do residente, bem como momentos específicos, com a intencionalidade de verificar a aprendizagem, levando em conta os seguintes critérios:

⁶ *WhatsApp* é um aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas e chamadas de voz para smartphones.

⁷ Serviço de comunicação por vídeo desenvolvido pelo Google.

⁸ Plataforma de compartilhamento de vídeos.

⁹ Endereço eletrônico: <https://sso.capes.gov.br/>

¹⁰ O PRP, conforme Edital 06/2018, permite que haja substituição de bolsistas, de acordo com critérios estabelecidos.

a) Capacidade de associar teoria e prática nas diversas etapas da residência, tanto no que se refere aos aspectos epistemológicos quanto aos aspectos técnicos e comportamentais – a relação universidade-escola, nas etapas de ambientação, observação semiestruturada e regência, permite aos residentes o conhecimento mais estreito das questões relacionadas à transposição didática, a partir também das discussões que ocorrem nas reuniões semanais, com textos que embasem essa questão; ainda consideramos a figura do preceptor como um referencial para essa formação inicial, uma vez que ele se torna a ponte entre a escola básica e a universidade, supervisionando os processos de ensino-aprendizagem na escola-campo.

b) Compreensão e apropriação autônoma e crítica do conjunto de informações transmitidas e debatidas na sala de aula e na escola-campo – muitas questões relacionadas às experiências cotidianas docentes são tratadas de forma pontual, à medida que surgem as demandas na sala de aula. Assim, o programa privilegia a autonomia para que, amparados no posicionamento do preceptor e do docente orientador, os residentes possam fazer tomadas de decisão em seus planejamentos de atividades, por exemplo.

c) Capacidade de análise e síntese, demonstrada nas reuniões com o docente orientador e preceptor e no relatório final da residência – pensando na realidade profissional do futuro pedagogo, o programa também oferece atividades que estimulem a capacidade citada, por meio do estudo em grupo, de textos de referência e breve análise crítica, nas reuniões semanais e também no fórum de discussão da plataforma utilizada para tal fim¹¹.

d) Participação ativa nas diversas atividades desenvolvidas no decorrer da residência – o programa incentiva a participação dos residentes nos projetos elaborados pelas escolas-campos (feiras literárias, aulas de campo, projetos institucionais, saraus etc.), mesmo durante o período de ensino remoto. Dessa forma, o residente tem a possibilidade de vislumbrar as vivências relacionadas ao fazer docente, a partir de um entrosamento com outros atores da comunidade escolar.

e) Sistematização, oral e escrita, de ideias e saberes, com rigor, clareza, coerência e sentido – a partir das discussões nos grupos de estudo e na plataforma, há um trabalho para que as capacidades de expressão das ideias sejam plenamente desenvolvidas, abarcando também mais uma das realidades da profissão do professor. A participação nos seminários institucionais específicos para o Pibid e o Residência Pedagógica também auxiliam nesse desenvolvimento.

A metodologia utilizada pela IES para analisar o desenvolvimento do plano de atividades e os

¹¹ No ensino remoto emergencial, a instituição de ensino superior faz uso da plataforma Teams. Existe uma equipe formada na plataforma e a disponibilização semanal de textos de referência para comentários e análises dos residentes.

conhecimentos aplicados foi qualitativa, buscando enaltecer os benefícios, sugerindo mudanças quanto à prática docente a ser aplicada e pontuando observações para que o momento fosse aproveitado ao máximo. O plano de atividades foi submetido ao preceptor, docente orientador e professor regente, que observaram e fizeram todos os ajustes necessários para que os objetivos fossem alcançados. A avaliação se deu considerando os seguintes instrumentos: observação diagnóstica na escola-campo; fichas de avaliação preenchidas pelo professor preceptor; diário de campo do residente, portfólios, reuniões periódicas com o docente orientador e relatório de residência. Em todo tempo foram feitos exercícios de autocrítica, verificando os processos, reavaliando e buscando formas de potencializar os efeitos das atividades aplicadas.

Além dessa avaliação contínua, também houve a entrega de um relatório final, que foi analisado de forma minuciosa pela coordenação institucional e pelas docentes orientadoras. Um dos itens de destaque referia-se à percepção do residente sobre a contribuição do programa para a sua formação docente. Com base nas respostas, as docentes orientadoras puderam ter um direcionamento para a elaboração do subprojeto referente à edição seguinte, que está em vigência.

Na edição vigente, que teve início em outubro de 2020 e previsão de término em março de 2022¹², a avaliação por meio de questionário ainda é o instrumental utilizado pela Capes para analisar as atividades realizadas nos primeiros seis meses do programa. Além dele, os residentes, ao final de cada módulo, elaboram relatos de experiência em formato de artigo científico, a partir das anotações do diário de bordo, enviando-os à docente orientadora. Esses relatos auxiliam na análise da contribuição do programa para a formação de cada residente.

Consideramos que até o momento não é possível analisar completamente o impacto do PRP na carreira do residente, bem como nas instituições de ensino formadoras e escola-campo, dado o seu curto tempo de duração em relação ao Pibid, por exemplo, programa existente desde 2009. Porém, é possível afirmar que, no Campo das Vertentes, houve uma estreita aproximação entre discentes do curso de Pedagogia, universidade e comunidade escolar. Um pouco dos resultados do processo avaliativo da primeira edição do programa foi publicado em artigo para um dossiê temático específico do Programa Residência Pedagógica¹³.

¹² Nesta edição, contamos com apenas um núcleo (Alfabetização) e o programa já abarcou 35 alunos. Hoje contamos com 30 residentes (24 bolsistas e 6 voluntários).

¹³ O artigo intitulado "Percepções dos residentes sobre a contribuição do Programa de Residência Pedagógica na formação docente" (Revista Práticas de Linguagem – v. 10, n. 1, (2020): Residência Pedagógica em Debate).

Um olhar para o futuro

A articulação promovida pelos residentes pedagógicos durante o ensino remoto emergencial possibilitou a ampliação do olhar sobre as especificidades de cada aprendiz. Observou-se que não existe uma universalidade nas práticas educacionais; o que se mostra eficiente para um grupo, dentro de uma realidade, não serve como padronização para atender a todas as realidades. Sendo assim, vislumbra-se o momento pós-pandemia como mais um período desafiador dentro da perspectiva educacional. Mais que nunca, a apropriação da cultura digital precisa ganhar os entornos do ambiente escolar e os espaços formativos do docente.

O movimento de imersão das tecnologias móveis, como aliadas aos processos de ensino e aprendizagem, não pode ser pendular. Se antes, era proibido o uso de aparelhos móveis dentro das salas de aula, agora, este está incorporado às atividades de ensino. A educação midiática, prevista na BNCC, visando desenvolver nos discentes, competências para consumir e produzir mídias de forma reflexiva e responsável, significa também, prepará-los para a sociedade e exercício pleno da cidadania digital. Com tantas informações circulando pelas teias digitais, é pertinente aos aprendentes que estejam aptos, não só a selecionar conteúdos, mas a analisá-los e compreendê-los a fim de que consigam se expressar utilizando toda a potencialidade midiática.

Segundo Fígaro, Viana e Mungioli (2019), mesmo em ambientes onde as crianças estão em contato permanente com as tecnologias digitais, os chamados de nativos digitais, precisa-se desenvolver habilidades que vão além de selecionar games e baixar aplicativos; é necessário construir conhecimento a partir das informações presentes ao seu redor. Complementam dizendo que na BNCC ocorrem aproximadamente 80 citações sobre o fazer pedagógico apoiado nas práticas comunicacionais e culturais presentes no cotidiano das crianças. como a fotografia, a televisão, a publicidade. Esse tema está presente nas DCNs há algum tempo, surge com mais força, atualmente na BNC-formação docente, evidenciando o quanto de fato a escola precisa colocar essa temática em prática. Ademais, o fato de não haver a ruptura total dos ciclos de ensino nem no exercício da residência pedagógica, aponta para uma possibilidade de reconstrução.

Considerações finais

Nosso intuito neste artigo foi apresentar o Programa Residência Pedagógica como política pública

eficiente de formação de professores, que precisa ter continuidade, apesar dos entraves governamentais, na perspectiva de questão orçamentária insuficiente para manutenção de programas. Consideramos que o RP mantém as características necessárias para uma formação docente robusta. Também percebemos que a vinculação universidade-escola alimenta a circulação de saberes e discussões nessa formação, em um movimento cíclico: os saberes e discussões que surgem no ambiente acadêmico, dialogam com a comunidade escolar e retornam à origem em forma de pesquisa, em um processo de retroalimentação.

A política neoliberal responsabiliza os docentes por sua própria formação, dando assim como solucionadas todas as questões educacionais pelas quais passa o Brasil. Entretanto, a formação continuada de professores enfrenta avanços e dificuldades tanto pela descontinuidade de atividades e de políticas de sustentação, quanto pelos excessos de algumas redes, que oferecem em profusão programas concomitantes, gerando mais problemas que soluções (GATTI; BARRETTO, 2009).

Embora haja mérito de ser uma política importante de formação de professores, o valor da bolsa paga aos residentes é baixo para os licenciandos que precisam manter a mobilidade, alimentação, necessidades básicas primárias, fatores estes que diminuem a participação de muitos professores em formação.

Conclui-se que a proposta do programa Residência Pedagógica é promissora e busca minimizar a discrepância entre teoria e prática nos cursos de formação. É possível se pensar, a partir das vivências experimentadas na escola-campo, na revisão curricular das instituições formadoras e no rompimento com as estruturas tradicionais dos estágios supervisionados. Sua articulação entre discentes em formação inicial, os docentes dos cursos de ensino superior e os docentes da educação básica serve como instrumento de aproximação entre a Universidade e as instituições de educação básica, possibilitando, portanto, a articulação entre ensino, pesquisa e extensão. Entende-se que serão necessários tempo e reflexões para medir os impactos da pandemia para a educação no país e no mundo. Para além dos desafios impostos pelo período emergencial sanitário, não se pode descartar a brilhante atuação dos residentes, sua capacidade criativa, sua resiliência, a possibilidade de uma formação que, embora desafiadora, é inédita, como um importante marco na reestruturação do ensino.

Finalmente, o Programa Residência Pedagógica, mesmo evidenciando limitações próprias de um programa em fase de implementação, mostrando fragilidade em relação à continuidade como política pública educacional e a ampliação do acesso aos graduandos de licenciaturas, entre outros fatores impostos pelo momento atípico, se apresenta com potência para conduzir os futuros docentes a novos

horizontes formativos, que se mostrem mais democráticos, humanos e emancipatórios.

Referências

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Políticas e programas de apoio a professores iniciantes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 145, p. 112-129, jan./abr. 2012.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Uma formação formatada**. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/posicao_da_anped_sobre_o_texto_referencia_diretrizes_curriculares_nacionais_e_base_nacional_comum_para_a_formacao_inicial_e_continuada_de_professores_da_educ.pdf. Acesso em: 20 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2019.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior **Edital nº 01, de 03 de janeiro de 2020**. Programa de Residência Pedagógica. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/06012020-edital-1-2020-residencia-pedagogica-pdf> Acesso em: 20 maio 2021.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Diretoria de formação de professores da educação básica. **Relatório de Gestão 2009-2019**. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/01072020_RELATORIO_GESTAO_PDF_F.pdf Acesso em: 20 maio 2021.

BRASIL. **Decreto nº 7.219 de 25/06/2010**. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2010/decreto-7219-24-junho-2010-606872-norma-pe.html> Acesso em: 20 maio 2021.

BRASIL. **Portaria nº 259 de 17/12/2019**. Dispõe sobre o regulamento do Programa de Residência Pedagógica e do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Disponível em: <http://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=3023> Acesso em: 20 maio 2021.

BRASIL. **Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016**. Dispõe sobre a política nacional de formação dos profissionais da educação básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm Acesso em: 21 maio 2021.

BRASIL. Escassez de professores no Ensino Médio: propostas estruturais e emergenciais. **Relatório**. Brasília, DF, 2007a.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação Geral de Estudos e Pesquisas. **Referenciais para formação de professores**. Brasília, 1999.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 5, de 13 de dezembro de 2005. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia**. Brasília, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional

de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm Acesso em: 20 maio 2021.

BRASIL. **Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf Acesso em: 20 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer Conselho Nacional de Educação nº 009/2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 38, de 30 de janeiro de 2017**. Institui o Programa de Residência Pedagógica. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/28022018-portaria-n-38-institui-rp-pdf>. Acesso em 20 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Diretrizes curriculares nacionais para a formação Inicial de professores para a educação básica. Brasília,.

BARROS, Ev'Ângela Batista Rodrigues de. Entrevista com Nilson Cardoso. **Revista do Instituto de Ciências Humanas**, v. 16, n. 24, 2020.

FARIA, Juliana Batista; PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. Residência pedagógica: afinal, o que é isso? **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v. 28, n. 68, p. 333-356, maio/ago. 2019.

FÍGARO, Roseli; VIANA, Claudemir Edson; MUNGIOLI, Maria Cristina Palma. A formação do educador: desafios de uma nova profissão no contexto das transformações do mundo do trabalho. **Comunicação & Educação**, v. 24, n.2, p. 26-37. dez. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v24i2p26-37> Acesso em: 20 maio 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: Fundação Carlos Chagas, 2011.

HADDAD, Fernando. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas** – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 89, p. 1159–1180, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. **Da identidade docente no ensino superior**. In: PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. *Docência no Ensino Superior*. São Paulo: Cortez, 2014, p. 1-5-136.

REIS, Adriana; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; PASSOS, Laurizete Ferragut. Políticas de Formação de Professores no Brasil, pós LDB 9.394/96. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 12, n. 23, p. 33-52, fev. 2020.

SAVIANI, Demerval. A nova lei de diretrizes e bases. *In: Pro-Posições*, Campinas, n. 1, p. 7-13, mar. 1990.

SOKOLOWSKI, Maria Teresa. História do curso de pedagogia no Brasil. **Portal Metodista de Periódicos Científicos e Acadêmicos: Programa de Pós-Graduação em Educação**. v. 20, n. 1, p. 81-97, 2013. Disponível em <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/1110/1192> Acesso em: 10 maio 2021.

SOUZA, Denise Trento Rebello de. Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 477-492, dez. 2006.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002. 323 p.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In: TEIXEIRA, L. (Org.). Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 11. ed. São Paulo: Vozes, 2010.