

RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: DISCUTINDO FORMAÇÃO INICIAL NO CURSO DE LETRAS

Orientando(a): Jhomara Bento Morais (UEA)¹

Orientador(a): Prof^a. Dra. Juciane Cavalheiro (UEA)²

RESUMO: O presente artigo tem como foco falar sobre a importância dos programas de formação inicial para os acadêmicos do curso de Letras, futuros professores do componente curricular de Língua Portuguesa. Para isso vamos discorrer sobre o Programa de Residência Pedagógica, tomando este como formação inicial efetiva para inserção dos acadêmicos no âmbito da sala de aula. Diante disto, tomou-se como objetivo primeiro, investigar a efetividade do Programa de Residência Pedagógica como formação inicial para inserção dos futuros professores nas salas de aula. Os objetivos subjacentes se deram em: 1. Analisar o processo histórico de formações iniciais no Brasil; 2. Refletir sobre a importância das formações iniciais para os acadêmicos de licenciaturas. A feitura do trabalho consiste em pesquisa, análise e reflexão sobre a formação inicial, ou seja, a pesquisa trata de um assunto que é importante a todos que cursam licenciaturas, e ainda é importante para todos que já atuam em sala de aula. A metodologia empregada é de natureza exploratória com pesquisa bibliográfica. Buscou-se, assim, suporte bibliográfico na literatura adequada ao tema, além de artigos, monografias, dissertações e teses. Didaticamente distribuiu-se o artigo nos seguintes tópicos: Um breve histórico de formação no Brasil; Programa Residência Pedagógica; Programa Residência Pedagógica no Curso de Letras-Língua Portuguesa; A voz dos acadêmicos acerca do Programa; Residência Pedagógica: Necessidade ou capricho? Por fim tece-se as considerações finais.

Palavras-chave: Residência Pedagógica; Formação; Acadêmicos; Professores

INTRODUÇÃO

Os programas de formação inicial para estudantes de licenciaturas são uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores no Brasil. Exemplos destas ações, temos o Programa de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa de Residência Pedagógica (PRP). Neste trabalho, nosso olhar se volta a esta mais recente modalidade de ação.

De acordo com a CAPES³, o Programa de Residência Pedagógica “tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica”. Com efeito, o tomamos, portanto, como um programa de formação introdutória para inserção dos acadêmicos no âmbito da sala

¹ Graduanda do Curso de Licenciatura em Letras- Língua Portuguesa pela Universidade do Estado do Amazonas- UEA.

² Professora Associada do Curso de Licenciatura em Letras- Língua Portuguesa da Universidade do Estado do Amazonas- UEA.

³ Disponível em: <https://capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso: 06.12.2019.

de aula. Diante disto, tomou-se como objetivo geral, investigar a efetividade do Programa de Residência Pedagógica na formação que prepara para inserção dos futuros professores nas salas de aula.

O primeiro objetivo específico buscou analisar o processo histórico de formações iniciais no Brasil. Assim, buscando compreender a relação entre programas educacionais e políticas educacionais. Já o segundo objetivo específico buscou refletir sobre a importância das formações iniciais para os acadêmicos de licenciaturas, assim buscando compreender a realidade, a expectativa e as perspectivas que envolvem as formações.

A importância deste trabalho se dá pelo fato de o tema, em questão, ser de interesse de uma gama de acadêmicos que sem ou com formação entraram no mercado de trabalho e posteriormente precisam saber se suas formações acadêmicas são suficientes e/ou eficientes. Também, a discussão é importante para professores e estudiosos que se preocupam com a relação entre Programas educacionais e políticas públicas governamentais.

No sentido metodológico, buscou-se suporte bibliográfico na literatura equivalente ao tema, além de artigos, monografias, dissertações e teses. Também se analisou os formulários dos questionários aplicados aos discentes do curso que participaram do programa Residência Pedagógica. Assim, se utilizou uma Pesquisa Qualitativa-Quantitativa, “pois numa pesquisa científica, os tratamentos quantitativos e qualitativos dos resultados podem ser complementares, enriquecendo a análise e as discussões finais” (SCHNEIDER, FUJII e CORAZZA, 2017, p. 570)

Didaticamente distribuiu-se o artigo nos seguintes tópicos: Um breve histórico de formação no Brasil; Programa Residência Pedagógica; Programa Residência Pedagógica no Curso de Letras-Língua Portuguesa; A voz dos acadêmicos acerca do Programa; Residência Pedagógica: Necessidade ou capricho? Por fim, tecem-se as considerações finais.

1. Formação de professores: considerações iniciais de um processo histórico-social

Partindo-se do argumento de que na educação não há neutralidade, pois educar é um ato político e, neste sentido, toda ação educacional está repleta de ideologias. Logo, as políticas públicas educacionais quando criadas, são pensadas tomando como base os interesses subjacentes de um projeto político definido de acordo com a ideologia e ideários dos seus governantes.

Assim, sempre que discutimos sobre educação, estamos discutindo política, mesmo que indiretamente. Do mesmo modo, podemos dizer que a cada vez que discorremos a

respeito da formação de professores estamos discutindo sistematicamente políticas públicas governamentais que trazem propósito definido, tomando como base o que se quer do professor. Nesta mesma linha, se está também estabelecido o que se pretende dos alunos que cursam licenciaturas.

Há variáveis de formações dos acadêmicos, dependendo das suas universidades, pois há o sistema privado e o sistema público, cada qual com suas peculiaridades. Em geral, os programas são implementados nas Universidades que tem alicerces na tríade: ensino, pesquisa e extensão, na medida em que as bolsas destinarem-se a uma destas modalidades.

Neste trabalho, temos como informantes alunos de Letras da Universidade do Estado do Amazonas, e como objeto da pesquisa o programa denominado Residência Pedagógica.

Para analisarmos os efeitos da eficiência do Programa em questão, é necessário fazer um percurso histórico. Inicialmente, para compreendermos os seus meandros contextuais e políticos. Em sentido epistemológico, precisamos compreender a história de seus contextos políticos, sociais e econômicos, para refletirmos e termos base crítica para indagar os atuais programas de formação, como o que está na tela de nossa discussão, pois

o processo formativo na construção docente é algo constante e que demanda não somente leituras e compreensão de textos e conceitos, mas também uma reflexão crítica sobre a realidade e a própria prática. Neste aspecto, não só fatores relacionados ao conhecimento e a educação, mas também as questões sociais, políticas e econômicas devem ser consideradas para uma compreensão mais ampla e significativa de sua ação (FILHO, NOBREGA e NOVO, 2017, p. 2).

Destaca-se que a política destinada à formação de professores é a mesma que prevê o tipo de sociedade que se quer estabelecer e o tipo de cidadão que se quer formar. Logo, esta discussão não dissociará o momento atual do processo histórico-social.

1.1. Formação de professor no Brasil: um breve histórico

Os educadores quando se referem à didática, sempre trazem à lembrança a obra “Didática Magna”, de Comenius, pois esta é considerada por muitos teóricos a primeira obra sobre o tema. Mas também está em Comenius o surgimento da necessidade de formação de professores, como se observa

Em nível global, a necessidade de formação docente fora preconizada por Comenius, no século XVIII, sendo que o Seminário dos Mestres,

instituído por São João Batista de La Salle em 1684, foi o primeiro estabelecimento de ensino destinado à formação de professores. Mas, somente após a Revolução Francesa, mais precisamente no final do século XVIII, iniciou-se o processo de valorização da instrução escolar, período em que foram criadas as Escolas Normais com a finalidade de formar professores. Assim, nasceu a necessidade de universalizar a instrução elementar e, para tanto, a urgência de organização dos sistemas nacionais de ensino. Na visão de Saviani (2009), foi a partir daí que se introduziu a distinção entre Escola Normal Superior para formar professores de nível secundário e a Escola Normal simplesmente, também chamada de Escola Normal Primária, para preparar professores do ensino primário (BORGES, AQUINO e PUENTES, 2011, p. 95).

Comenius, portanto, preconiza a formação de professores no plano global no ano de 1684, mas foi no final do século XVIII, após a Revolução Francesa, que houve a criação das escolas normais, que surgiram com a finalidade de formar professores. Assim, a primeira instituição Normal Superior foi instalada na França, no ano de 1795. Depois, durante o século XIX, países como a Inglaterra, Itália, Alemanha e Estados Unidos foram criando as instituições de formações.

No Brasil, a história da formação dos professores tem seis períodos, de acordo com o educador Dermeval Saviani, que são: Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890); Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932); Organização dos Institutos de Educação (1932- 1939); Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971); Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério e Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia.

Os Ensaio intermitentes de formação de professores é compreendido de 1827 à 1890: “Esse período se inicia com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais” (SAVIANI, 2009.p143). Os ensaios intermitentes correspondem ao primeiro período.

O segundo período, denominado Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais, compreendeu os anos de 1890 a 1932, teve como marco inicial a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola-modelo. Neste período também se destaca que tal reforma

foi marcada por dois vetores: enriquecimento dos conteúdos curriculares anteriores e ênfase nos exercícios práticos de ensino, cuja marca

característica foi a criação da escola-modelo anexa à Escola Normal – na verdade a principal inovação da reforma. Assumindo os custos de sua instalação e centralizando o preparo dos novos professores nos exercícios práticos, os reformadores estavam assumindo o entendimento de que, sem assegurar de forma deliberada e sistemática por meio da organização curricular a preparação pedagógico-didática, não se estaria, em sentido próprio, formando professores. Essa reforma da Escola Normal da capital se estendeu para as principais cidades do interior do estado de São Paulo e se tornou referência para outros estados do país, que enviavam seus educadores para observar e estagiar em São Paulo ou recebiam “missões” de professores paulistas. Dessa forma, o padrão da Escola Normal tendeu a se firmar e se expandir por todo o país (SAVIANI, 2009, p. 148).

Observa-se que este segundo período tem como corte histórico a criação da escola-modelo que fomentou uma reforma que irradiou para os outros estados, tendo em vista que a Escola Normal de São Paulo se tornou padrão.

O terceiro período, ocorreu no período compreendido entre 1932 a 1939, e tem como base o surgimento da Escola Nova.

Uma nova fase se abriu com o advento dos institutos de educação, concebidos como espaços de cultivo da educação, encarada não apenas como objeto do ensino mas também da pesquisa. Nesse âmbito, as duas principais iniciativas foram o Instituto de Educação do Distrito Federal, concebido e implantado por Anísio Teixeira em 1932 e dirigido por Lourenço Filho; e o Instituto de Educação de São Paulo, implantado em 1933 por Fernando de Azevedo. Ambos sob inspiração do ideário da Escola Nova (SAVIANI, 2009, p. 148).

Neste terceiro período, destaca-se as reformas dos escolanovistas Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.

No quarto período, que ocorreu no período compreendido entre 1930 e 1971, houve a organização e implementação dos cursos de pedagogia e de licenciatura, além do modelo de consolidação das escolas normais. Como se percebe:

Os Institutos de Educação do Distrito Federal e de São Paulo foram elevados ao nível universitário, tornando-se a base dos estudos superiores de educação: o paulista foi incorporado à Universidade de São Paulo, fundada em 1934, e o carioca foi incorporado à Universidade do Distrito Federal, criada em 1935. E foi sobre essa base que se organizaram os cursos de formação de professores para as escolas secundárias, generalizados para todo o país a partir do decreto-lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939, que deu organização definitiva à Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. Sendo esta instituição considerada referência para as demais escolas de nível superior, o paradigma resultante do decreto-lei n. 1.190 se estendeu para todo o país, compondo o modelo que ficou conhecido como “esquema 3+1” adotado na organização dos cursos de licenciatura e de Pedagogia. Os primeiros formavam os professores para ministrar as várias disciplinas que compunham os currículos das escolas secundárias; os segundos formavam os

professores para exercer a docência nas Escolas Normais. Em ambos os casos vigorava o mesmo esquema: três anos para o estudo das disciplinas específicas, vale dizer, os conteúdos cognitivos ou “os cursos de matérias”, na expressão de Anísio Teixeira, e um ano para a formação didática (SAVIANI, 2009, p. 149).

Aqui se percebe uma organização sistemática para a formação de professores para as escolas secundárias, formavam também os professores para serem os docentes nas escolas normais.

No quinto período, que compreende os anos entre 1971 e 1996, houve, através da Lei nº5692/71, a substituição da escola normal pela habilitação específica de magistério. Para perceber este contexto histórico, é necessário saber que

O golpe militar de 1964 exigiu adequações no campo educacional efetivadas mediante mudanças na legislação do ensino. Em decorrência, a lei n. 5.692/71 (Brasil, 1971) modificou os ensinos primário e médio, alterando sua denominação respectivamente para primeiro grau e segundo grau. Nessa nova estrutura, desapareceram as Escolas Normais. Em seu lugar foi instituída a habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau (SAVIANI, 2009, p. 152).

Percebe-se que o marco inicia com o golpe de estado em 1964 e este contexto militar cria uma nova lei que trata das diretrizes educacionais que fomentam alteração, sendo uma delas o fim do curso normal para o magistério de nível médio. Foi nessa lei que se criou as licenciaturas curtas e plenas, sendo que a primeira durava três anos e a segunda quatro anos.

O sexto período, compreendido entre os anos de 1996 e 2006, traz como marcos a Lei nº 9394 de 1996. Neste contexto, se tem o advento dos institutos superiores de educação, escolas normais superiores e o novo perfil do curso de pedagogia. No sentido de expectativas a respeito de um contexto contemporâneo, não se vislumbrou um grande avanço, como se nota

Introduzindo como alternativa aos cursos de pedagogia e licenciatura os institutos superiores de educação e as Escolas Normais Superiores, a LDB sinalizou para uma política educacional tendente a efetuar um nivelamento por baixo: os institutos superiores de educação emergem como instituições de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração (SAVIANI, 2009, p.149)

Na concepção de Saviani, esta última etapa ou período não correspondeu a uma expectativa democrática, de conquistas e de grande mudanças, o que para os educadores progressistas foi frustrante. É indispensável saber que a última Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional de nº 9394/1996 é também chamada de Lei Darcy Ribeiro, que era um grande intelectual e senador esquerdista. Como se percebe o projeto de educação posto na LDB não agradou a ala progressista.

Em se tratando de formação de professores, um dos pontos importantes da LDB nº 9394/9, foi a criação do Plano Nacional de Educação, que será discutido posteriormente.

À modo de conclusão, a respeito dos períodos percorridos, brevemente, pode-se dizer que

Desse rápido esboço histórico constatamos que, ao longo dos últimos dois séculos, as sucessivas mudanças introduzidas no processo de formação docente revelam um quadro de descontinuidade, embora sem rupturas. A questão pedagógica, de início ausente, vai penetrando lentamente até ocupar posição central nos ensaios de reformas da década de 1930. Mas não encontrou, até hoje, um encaminhamento satisfatório. Ao fim e ao cabo, o que se revela permanente no decorrer dos seis períodos analisados é a precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país (SAVIANI, 2009, p. 150).

Até aqui foi falado a respeito da formação dos professores, considerando seis períodos que tomam como ponto de partida Lei das Escolas de Primeiras Letras e como ponto de chegada a LDB 9394/1996. De fato, da LDB 9394 de 1996, muitas leis foram postas e serão discutidas, mas o ponto ou corte epistemológico para uma análise atual, toma como base a LDB, citada.

É de se observar, a respeito dos períodos das formações dos professores, certa descontinuidade e precariedade das políticas formativas.

1.1.1 A formação de professores na LDB 9394/96

Fez-se um pequeno esboço histórico a respeito da formação dos professores, e neste teve como último período o que tem como marco o surgimento da LDB Nº 9394 de 1996. Com efeito, é este marco histórico que também consideramos epistemológico, que contextualiza a discussão para um plano mais atualizado.

A formação dos professores, de acordo com a lei citada, em seu artigo 61, nos diz que:

A formação de profissionais da educação, de modo a atender os objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às 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.

Logo, aponta em seus incisos, o artigo 61, que a formação se dá na práxis, inclusive podendo ocorrer em serviço, e através de aproveitamento de formação e experiências anteriores.

O artigo 62, da LDB 9394, trata a respeito da formação necessária para os professores atuarem na educação básica, teve algumas alterações ao longo dos anos, como se observa:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017).

O artigo 62 acaba com a Licenciatura curta, e estabelece a necessidade da licenciatura plena para todas as disciplinas. O artigo em questão traz muitos adendos legais, ocorridos por emendas de leis complementares e algumas dessas emendas referem-se diretamente à formação inicial, como se pode observar:

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

§ 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

§ 4º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

§ 5º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

(...)

§ 8º Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular. (Incluído pela lei nº 13.415, de 2017) (Vide Lei nº 13.415, de 2017)

Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou

tecnológicos e de pós-graduação. Incluído pela **Lei nº 12.796, de 2013.** (BRASIL, grifo nosso)

Este artigo que trata da formação dos professores veio sofrendo alterações importantes, inclusive ao que diz respeito à formação inicial, e essas mudanças se dão pela dinâmica das discussões que o tema requer e pela complexidade que o tema traz.

2. O Programa Residência Pedagógica

O Programa Residência Pedagógica, embora nos pareça uma novidade no plano educacional e acadêmico, e também ser novo no plano legal, tem uma trajetória no plano legal. É esta trajetória que destacaremos inicialmente; em seguida, discutiremos o seu contexto e propósito, no qual foi criado e a que fim se objetiva.

2.1. Trajetória político-legal do Programa Residência Pedagógica.

O Programa de Residência Pedagógica entra no plano legal, gerando seus efeitos em 28 de fevereiro de 2018, contudo já percorreu um caminho no Congresso. A ideia inicial surgiu baseado na residência médica, etapa essa necessária para que os estudantes de medicina, que buscam a especialização em determinada área. O autor da iniciativa foi o então Senador Marcos Maciel, no ano de 2007, como podemos notar

A primeira discussão surgiu em 2007 com uma proposta do Senador Marco Maciel (DEM/PE) em que admitiu ter-se inspirado na residência médica, apontando-a como um avanço na formação dessa categoria. Pelo PLS 227/07, a residência educacional teria carga horária mínima de 800 horas e, dois anos após haver sido implementada, passará a se exigir certificado de aprovação para professores dos anos iniciais do ensino fundamental. Tratava-se de uma concepção de modalidade ulterior à formação inicial a qual denominou de Residência Educacional, incluindo para isto uma proposta de alteração ao artigo 65 da LDBEN/96 (SILVA e CRUZ, 2018, p. 227).

Com 800h teria a primeira versão da Residência Pedagógica, que na época foi denominada “Residência Educacional”. Na proposta a Residência Educacional aconteceria após a formação inicial, mas seria obrigada a certificação nesta Residência se fosse aprovado o Projeto de Lei do senador, e implementada posteriormente.

A Residência Pedagógica tinha como “objetivo a melhoria na formação dos docentes de Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) na medida em

que complementava a mesma, após a formação em cursos de Pedagogia ou outros de licenciatura” (SILVA e CRUZ, 2018, p. 230).

O Projeto de Lei do Senador não vingou e embora tenha recebido muitos elogios, teve como obstáculos os financiamentos das bolsas a serem pagas aos residentes.

O Projeto de Lei de Marco Maciel foi reformulado em 2012, através do Projeto de Lei de Lei nº Projeto de Lei nº 284/12, de autoria do Senador Blairo Maggi, trazendo o termo Residência Pedagógica no lugar de Residência educacional. Em síntese, a Residência Pedagógica, no ideário do Senador, seria

uma etapa ulterior de formação inicial para a docência na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental, na forma da ‘residência’, remunerada por meio de bolsas de estudos e com carga horária mínima de 800 horas. O projeto não previa a residência como pré-requisito para a atuação na educação básica, para não impedir a atuação de docentes em exercício que não tiveram acesso a essa formação. Ainda, de acordo com aquele PLS, haveria a possibilidade que o certificado de aprovação na Residência Pedagógica pudesse ser utilizado nos processos seletivos das redes de ensino, no contexto de concurso por provas e apresentação de títulos, assim como, os professores em exercício, poderiam se beneficiar da realização da residência, como estratégia de atualização profissional (SILVA e CRUZ, 2018, p. 228).

Mantem-se as 800h e também se daria após formação inicial dos professores da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental e teria também remuneração. Diferenciava-se da proposta original de Marcos Maciel, pois não havia exigia desta residência para atuar na educação básica. A proposta de Maggi, acrescentava a validade da residência como título para fins de concursos.

Em 2014, o Senador Ricardo Ferraço, propôs uma mudança no texto da LDB 9394, inserindo a Residência Pedagógica como se percebe na redação abaixo:

“Art. 3º &1º A residência será desenvolvida mediante parcerias entre os sistemas de ensino e as instituições de ensino superior formadoras de docentes.

& 2º Os sistemas de ensino ofertarão, até o ano de 2024, a residência docente para licenciados em número igual ou superior a 4% (quatro por cento) dos respectivos quadros docentes em atividade, devendo garantir até 2017 vagas em número correspondente ao mínimo de meio ponto percentual.

& 3º A residência docente será ofertada a licenciados que tenham concluído curso de licenciatura há no mínimo 3 (três anos).

& 4º A residência docente será coordenada por docentes das instituições formadoras e supervisionadas por docentes do estabelecimento de ensino em que seja desenvolvida.

& 5º Os residentes, coordenadores e supervisores receberão bolsas custeadas com recursos da União, por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), nos termos do regulamento.

& 6º O residente deverá firmar termos de compromisso de natureza pedagógica com a respectiva instituição formadora e o estabelecimento de ensino no qual desenvolva a residência, que será objeto de acompanhamento e avaliação.

& 7º O residente, ao final de cada período da residência, terá de apresentar relatório das atividades desenvolvidas, memorial circunstanciado com avaliação crítica de sua participação e produção pedagógica.

& 8º Ao final dos 2 (dois períodos de residência será emitido certificado de especialista em docência da educação básica, que será considerado equivalente a título de pós-graduação lato sensu para fins de enquadramento em planos de carreira do magistério público;

& 9º A Capes e os conselhos estaduais e municipais definirão normas complementares para a residência docente, inclusive quanto ao credenciamento de escolas de educação básica e ao processo de seleção de candidatos à residência” (MORRONE, CESANA e CHEDE, 2015, p. 16).

A respeito da proposta do Senador, esta alterava o texto da LDBEN e seria uma etapa adicional à formação adicional. Sabe-se que esse Projeto de Lei foi encaminhado à Câmara dos Deputados, em 20/04/2016, mas até os dias atuais não foi concretizado pelas políticas públicas educacionais em âmbito nacional. A falta de clareza do Projeto contou como ponto desfavorável à sua implementação.

Fazendo-se uma pequena síntese das três propostas precursoras da Residência Pedagógica, tem-se a seguinte crítica:

Há algumas características comuns nas propostas, destacamos a de que a residência docente se estabeleceria como uma fase posterior à formação inicial do profissional habilitado para atuar na docência da educação básica, no primeiro projeto de modo obrigatório para o ingresso na carreira e nos demais como forma pontuação nos concursos e também de atualização profissional. A nomenclatura utilizada nos três projetos citados: residência educacional, residência pedagógica e residência docente e a forma que são apresentados mostram o campo de fragilidade teórico-metodológico e pouco aprofundamento sobre a perspectiva do conceito. Vinculam a residência ao formato da experiência da formação médica. Como programa de formação continuada, sem adentrar nas especificidades da formação docente (SILVA e CRUZ, 2018, p. 232).

A crítica maior, que se pode estabelecer nos parece clara, nenhum dos Projetos de Lei, teve sua gênese em meio de educadores, ou especialistas da área, surgem como uma ideia rasa de melhorar educação mas sem aprofundamentos epistemológicos e por conseguinte frágeis nas suas proposituras teórico-metodológico

Sabe-se que mesmo que as propostas de Lei não tenham vingado, é fato que a Residência Pedagógica foi implementada através de experiências estaduais, municipais e federais, porém de forma autônoma, sem relação com a propositura legislativa federal.

2.1. 2. Residência Pedagógica: Portaria GAB nº 38, de 28 de fevereiro de 2018

De acordo com a Portaria GAB nº 38 de 2018, para a efetivação do Programa Residência Pedagógica, levou-se em consideração: A finalidade da Capes de induzir, fomentar e acompanhar a formação inicial e continuada de profissionais de magistério e os programas de estudos e pesquisas em educação; A importância da formação inicial de professores da educação básica para o desenvolvimento humano e sustentável do País; A Política Nacional de Formação de Professores. Então, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) tornou real o que o poder legislativo, através de suas propostas de lei, não alcançou, que foi a efetivação do Programa Residência Pedagógica, e como se percebe tem como escopo a formação inicial.

Vale destacar que o Programa Residência Pedagógica surgiu levando em consideração a Política Nacional de Formação de Professores, que foi criado no Governo de Michel Temer, tendo como Ministro da Educação Mendonça Filho, e seu lançamento repercutiu bastante, como se nota:

O MEC lançou a Política Nacional de Formação de Professores nesta quarta-feira, 18. Inédita no país, a política, que demanda um investimento de aproximadamente R\$ 2 bilhões, abrange desde a criação de uma Base Nacional Docente até a ampliação da qualidade e do acesso à formação inicial e continuada de professores da educação básica. Só no Programa de Residência Pedagógica, o MEC vai ofertar 80 mil vagas a partir do próximo ano.

“A boa formação de professores é fundamental e tem um impacto direto dentro da sala de aula, principalmente, na questão da qualidade do ensino e do aprendizado das crianças e jovens nas escolas de educação básica do Brasil”, destaca o ministro da Educação, Mendonça Filho. “Um dos compromissos do MEC é valorizar o papel do professor e, ao mesmo tempo, iniciar essa valorização a partir da formação, com qualidade e reconhecimento. A residência pedagógica é um caminho que vai facilitar a amplitude do conhecimento prático profissional e a melhora da qualidade do ponto de vista de lecionar dentro da sala de aula”, completou.

A Residência Pedagógica faz parte da modernização do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e traz novidades, como a formação do estudante do curso de graduação, que terá estágio supervisionado, com ingresso a partir do terceiro ano da licenciatura, ao longo do curso, na escola de educação básica. O objetivo principal é a melhoria da qualidade da formação inicial e uma melhor avaliação dos

futuros professores, que contarão com acompanhamento periódico. O programa tem como requisito a parceria com instituições formadoras e convênios com redes públicas de ensino (BRASIL, MEC, 2017).

O lançamento da Política Nacional de Formação de Professores no Portal institucional do MEC nos traz como “menina dos olhos” a Residência Pedagógica, e denota um otimismo em relação ao Programa, em questão de valorizar o professor com qualidade e reconhecimento.

Afirma também que a Residência pedagógica faz parte da modernização do PIBID, que é o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. Como já dito em outro momento, não há neutralidade quando se trata de educação e inexorável apreciarmos de forma radical os objetivos do Programa Residência Pedagógica que são:

I. Aperfeiçoar a formação dos discentes dos cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e que conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando do coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias;

II. Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica;

III. Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e aquelas que receberão os egressos das licenciaturas, além de estimular o protagonismo das redes de ensino na formação de professores; e

IV. Promover a adequação dos currículos e das propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (NEVES, BRASIL, MEC, 2018, grifo nosso).

Voltando ao assunto principal, os incisos II e IV, trazem ao nosso entender uma carga pesada de ideologia, pois induzir a reformulação dos estágios é inferir na autonomia do curso em sua estrutura que tem sua autonomia. Induzir, com efeito, é inferir de forma imperativa que o estágio supervisionado se adeque ao Programa de Residência pedagógica.

Quando se estabelece a promoção a adequação dos currículos e das propostas dos cursos às orientações da Base Curricular Nacional Comum, mais uma está havendo uma inferência de forma imperativa ao BNC, que tem sido muito questionado por professores do sistema público de ensino. Portanto, como já dito anteriormente, toda ação educacional, traz em si uma ideologia, ideários e concepções de educação e não é diferente quanto ao Programa de Residência Pedagógica.

2.1.3. Programa Residência Pedagógica na Rede Pública de Educação do Estado do Amazonas e do Município de Manaus.

É sabido que de acordo com o Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018, as atividades concernentes ao residente são atreladas à regência de sala de aula e à intervenção pedagógica e sempre acompanhadas por um docente da escola que seja experiente na área e orientadas por um professor universitário. Com efeito, as atividades são: regência em sala de aula, que consiste em ministrar aulas e a intervenção pedagógica, que consiste em fazer inferências em questões pedagógicas vinculadas às aulas.

No Estado do Amazonas, as Universidades que participam do Programa federal são: Universidade Federal do Amazonas, Universidade do Estado do Amazonas, Instituto Federal do Amazonas e Universidade Nilton Lins. Estas instituições firmaram a parceria com os dois sistemas de educação do estado, que é o sistema estadual e o sistema municipal, como se pode observar:

As Secretarias Estadual e Municipal de Educação (SEDUC/AM) e (SEMED) firmaram parceria com a Universidade Federal do Amazonas (UFAM), a Universidade do Estado do Amazonas (UEA), o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM) e a Universidade Nilton Lins para a execução do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e do Programa de Residência Pedagógica nas escolas da rede pública do Amazonas (AMAZONAS, 2018).

Assim, é perceptível que a Residência Pedagógica abrangeu os alunos das duas redes públicas de ensino, tendo como alunos residentes os acadêmicos das universidades públicas: Universidade Federal do Amazonas, Universidade do Estado do Amazonas, IFAM. Também aderiram a Residência Pedagógica, acadêmicos da universidade do sistema privado: a Universidade Nilton Lins.

3. Metodologia

Este trabalho precisou de um estudo sobre a formação de professores, assim fazendo mergulhos profundos na história da educação, na legislação e nas políticas públicas educacionais. Logo, houve uma pesquisa bibliográfica.

Mas também foi necessário fazer uma pesquisa na qual se conseguisse observar a percepção dos acadêmicos. Como fiz parte da equipe de residentes da UEA, informantes desta instituição foram escolhidos e aplicou-se um questionário.

Para efeitos de definição metodológica aplicou-se uma pesquisa qualitativa-quantitativa, pois “as abordagens quantitativas e qualitativas utilizadas em uma mesma pesquisa são adequadas para que a subjetividade seja minimizada e, ao mesmo tempo, aproximam o pesquisador do objeto estudado, proporcionando maior credibilidade aos dados” (PASCHOARELLI, MEDOLA e BONFIM, 2015, p. 67).

4. Discussões e Resultados

Nesta etapa do trabalho dividirmos em dois subtítulos: Residência Pedagógica: Percepções dos acadêmicos do Curso de Letras da Universidade do Estado do Amazonas e Residência Pedagógica: uma contribuição real na formação inicial dos professores. Com efeito, se fará uma análise das percepções dos alunos.

4.1. Residência Pedagógica: percepções dos acadêmicos do Curso de Letras da Universidade do Estado do Amazonas

Para discorrermos a respeito das percepções dos acadêmicos em relação ao Programa Residência Pedagógica, aplicou-se um questionário para 15 acadêmicos do Curso de Letras, e constavam 5 questões. As questões versavam sobre: A participação e importância do programa; Diferença entre Residência Pedagógica e Estágio Supervisionado; e uma síntese sobre a experiência de atuar no programa.

Em relação a participação e a importância do Programa, o Residente 1 descreve que “este tipo de programa prepara o aluno para enfrentar o cotidiano do ensino” bem como “o residente passa a ter contato com a realidade da escola e prepara o futuro docente escolar para este ambiente, através das atividades de observação, planejamento e regência”. O Residente 2 diz que “A residência pedagógica proporciona uma imersão na rotina diária da escola, possibilitando ao acadêmico uma prática mais profunda e eficiente. Houve uma unanimidade em respostas positivas, no sentido de ter sido demasiado importante para suas futuras profissões, pois a carga horária desenvolvida lhes permitia experiência e segurança. As respostas também apontaram que através da “vivência da realidade escolar” (Residente 10) com as turmas é possível diagnosticar a realidade dos alunos e assim traçar plano de ação mais coerentes com o contexto e “proporciona uma imersão mais intensa ao acadêmico na escola pública, permitindo-lhe perceber o ambiente escolar na sua essência e deixando o residente em contato real com todas as nuances da sala de aula e da escola” (Residente 6).

Referindo-se ao questionário relativo à diferença entre Residência Pedagógica e Estágio Supervisionado, as respostas foram bem diversas, sendo que alguns diziam que não havia diferença significativa, o Residente 3 diz que “não há muita diferença entre estágio e RP, o que talvez pode haver de mudança é o período no colégio”, outra parte que havia sim, bastante diferença: “A Residência permitiu um contato aprofundado com a escola e um professor mais experiente por um período de tempo maior que o estágio supervisionado” (Residente 1) e outro bloco dizendo que que era praticamente a mesma coisa. O Residente 8 diz não ver tanta diferença e até acha semelhante, “pois a noção no programa Residência Pedagógica, a meu ver, é semelhante ao que é passado nas aulas de Estágio pelas docentes.”

Por haver mais tempo em sala de aula, de acordo com os acadêmicos, podia-se observar melhor e ministrar aulas com mais qualidade.

Quanto à síntese sobre a atuação no programa, alguns alunos foram sucintos, inclusive, com respostas de apenas uma palavra. A maioria mostrou em suas sínteses que a experiência foi extremamente válida:

Tive muitas experiências proveitosas e destaco duas: o projeto de produção textual e a mostra de literatura africana. O primeiro propunha a construção do texto dissertativo argumentativo a partir do parágrafo-padrão e houve um grande envolvimento dos alunos. No segundo projeto o tema foi a narrativa africana de língua portuguesa e foi muito importante para que os alunos conhecessem, tanto a história, quanto a literatura (Residente 2).

Podemos observar, na resposta do Residente 2, que não houve citação em relação à recepção dos alunos com eles e nem também uma percepção em relação à escola (professores, pedagogos, direção, etc.) com eles, o que demonstra que se analisou mais a atuação pessoal, de forma fragmentada e perdeu-se a totalidade que envolve a relação de ensino e aprendizagem.

Em nenhum momento das entrevistas, os alunos citaram teóricos, concepções pedagógicas ou relacionaram a questões políticas.

4.2. Residência Pedagógica: uma contribuição real na formação inicial dos professores

O Programa de Residência Pedagógica foi pesquisado e analisado com bastante cuidado, como é comum em um trabalho científico, que nos deve conduzir à reflexão, tendo em vista que tomamos os próprios acadêmicos como sujeitos histórico no processo educacional.

A Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior⁴ destaca:

Em um estudo preliminar é possível identificar que o Programa de Residência Pedagógica deve ser por nós analisado com muita preocupação. (...) demonstra ser mais um ataque à formação docente na educação básica. (...)

A concepção do PRP indica a vinculação entre o currículo dos Cursos de Licenciatura e a Base Nacional Comum Curricular, o que precisa ser visto com muita cautela, pois isso estabelece uma relação direta e linear do projeto político pedagógico elaborado pelos cursos de formação docente nas Instituições de Ensino Superior, com os exames em larga escala e externos que norteiam os currículos das escolas, com apoio do PNE. O fato pode levar a uma formação pragmática, que não considera a teoria como o conhecimento da estrutura e dinâmica dos loci da atuação, no caso a escola e a sociedade na qual está inserida (ANDES, 2018).

Tomando como base o cenário político que tenta consumir a implementação das suas Bases Curriculares Nacionais, à medida em que a Universidade adere ao Programa ela se vincula a BNCC aos conteúdos programáticos da disciplina acadêmica. Assim, o MEC inclui nas propostas curriculares das universidades os conteúdos da BNCC.

Nessa lógica, é importante destacar que ao residente cabe exercitar a regência em sala de aula e intervenções pedagógicas. Ora, nesse sentido, as intervenções serão feitas com aporte ao que as disciplinas da universidade estão ministrando, mas se há um acordo, entre MEC e Universidades, há também uma aproximação e adoção da BNCC nas disciplinas dos cursos de licenciatura.

Há, subentendido, inferências na autonomia das universidades e subjacentemente permite-se uma formação pragmática dos acadêmicos, pois como se percebeu nos questionários, acreditam que a residência foi importante para suas atuações, mas não destacam a importância dela para a formação e aprendizagem dos alunos em sala de aula. É neste direcionamento que se observou que os alunos reconhecem a contribuição para suas práticas profissionais mas alerta o ANDES

Reconhece a importância da relação prática na formação docente, mas alerta para o fato que a primazia dos “saberes práticos” e dos saberes tácitos, significa um imediatismo que pode representar um atraso ou retrocesso no tocante à capacidade de formar pessoas críticas, podendo trazer um desvio na formação do(a)s futuro(a)s professore(a)s, caso haja um descaso com o saber acadêmico e teórico-científico (ANDES,2018).

⁴ Nota da diretoria do ANDES-SN sobre o Programa da Residência Pedagógica. Disponível: <http://portal.andes.org.br/andes/print-ultimas-noticias.andes?id=9420>.

Em relação às diferenças entre Estágio Supervisionado e Residência Pedagógica, é importante saber que o primeiro é uma disciplina e que embora traga semelhança no sentido prático, não tem essencialmente a mesma epistemologia, embora possa ter se direcionado pelos professores do programa em questão. Dependendo dos direcionamentos dos professores das escolas e das universidades, o programa pode auxiliar na práxis pedagógica, pois o mesmo tem boa aceitação dos acadêmicos que percebem que o mesmo ajuda na sua formação prática profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo discorrer sobre a importância do Programa Residência Pedagógica para acadêmicos do Curso de Letras da Universidade do Estado do Amazonas. Optou-se por uma abordagem histórico crítica, pois considera-se que o acadêmico não é ser passivo no processo histórico-social, pelo contrário, é ele sujeito, capaz de estabelecer críticas através de suas ações e reflexões. Com efeito, passaremos a tecer os comentários conclusivos a partir do produto das reflexões que foram pertinentes à produção deste artigo.

Inicialmente, percebemos que a educação está historicamente atrelada à políticas públicas. Logo ela sempre será resultado da relação dialética e conflituosa das oposições do interesse em que há na manutenção do estado das coisas e dos que buscam uma educação mais emancipadora. Neste sentido, a história da formação, que foi vista numa abordagem, do teórico Dermeval Saviani, nos apontou que sempre houve descontinuidade e precariedade.

Ainda, percebeu-se que esta relação de interesses, geram uma gama de proposituras no plano legislativo e se desdobram em resoluções e pareceres do CNE. A Residência Pedagógica foi aderida pela SEDUC-AM e pela SEMED-Manaus, logo os acadêmicos estão distribuídos em toda Rede de Ensino. As instituições que entraram no programa foram a: UEA, UFAM, IFAM e UNINILTON Lins, assim o Programa não focou apenas as instituições privadas, como postulavam as críticas.

Quanto as percepções dos acadêmicos notam-se que os mesmo tomam a Residência Pedagógica como importante em suas formações iniciais.

Os acadêmicos de Letras, da UEA, tomaram a Residência Pedagógica como importante para suas práticas pessoais, mas melhor seria se fomentassem práxis pedagógicas, assumindo uma postura crítico-reflexivo a respeito de suas próprias experiências, fazendo uma leitura de mundo que beneficie as propostas de atividades que tenham a prática como ponto de partida e de chegada.

REFERÊNCIAS

AMAZONAS, Secretaria do Estado do. **SEDUC/AM e Semed firmam parceria com instituições de ensino superior do Amazonas para realização de programas federais nas escolas da rede pública estadual e municipal.** Disponível em: <http://www.educacao.am.gov.br/2018/09/seducam-e-semed-firmam-parceria-com-instituicoes-de-ensino-superior-do-amazonas-para-realizacao-de-programas-federais-nas-escolas-da-rede-publica-estadual-e-municipal/> Acesso em 09.12.2019.

BRASIL, Ministério da Educação. Portal do Mec. **MEC lança Política Nacional de Formação de Professores com Residência Pedagógica.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/55921-mec-lanca-politica-nacional-de-formacao-de-professores-com-80-mil-vagas-para-residencia-pedagogica-em-2018>. Acesso em: 05.12.2019.

BORGES, Maria Célia. AQUINO, Orlando Fernandez. PUENTES. Roberto Valdés. **Formação de professores no brasil: história, políticas e perspectivas.** Revista. histedbr. Campinas. 2011.

FILHO, João Vieira dos Santos. NÓBREGA, Juliana Janaína Tavares. NOVO, Nanci Lancha. **Sociedade do conhecimento e construção do sujeito: ideologias na formação e ação docente.** Revista acadêmica de formação de professores. Universidade Metropolitana de Santos. 2017.

PASCHOARELLI, Luís Carlos. MEDOLA, Fasto Orsi. BONFIM, Gabriel Henrique Cruz. **Características Qualitativas, Quantitativas e Quali-quantitativas de Abordagens Científicas: estudos de caso na subárea do Design Ergonômico.** Revista de design, tecnologia e design. 2015.

NEVES, Abilio A. Baeta. BRASIL, Ministério da Educação/CAPES. **PORTARIA Nº 38, DE 28 DE FEVEREIRO DE 2018.** Disponível em: http://www.lex.com.br/legis_27619784_PORTARIA_N_38_DE_28_DE_FEVEREIRO_DE_2018.aspx. Acesso em: 04.12.2019.

SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro.** Revista brasileira de educação. Universidade Estadual de Campinas, 2009.

SILVA, Katia Augusta C. P. da. CRUZ, Shirleide Pereira. **A Residência Pedagógica na formação de professores: história, hegemonia e resistências.** Momento: diálogos em educação, v. 27, n. 2, p. 227-247, mai./ago, 2018.

SCHNEIDER, Eduarda Maria. FUJII, Rosangela Araújo. CORAZZA, Maria Julia. **Pesquisas quali-quantitativas: contribuições para a pesquisa em ensino de ciências.** Revista Pesquisa qualitativa. V 5; nº 9. São Paulo, 2017.