

**FORMAÇÃO DOCENTE E O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA
PEDAGÓGICA: ALGUMAS REFLEXÕES**

**TEACHING TRAINING AND THE PEDAGOGICAL RESIDENCE
PROGRAM: SOME REFLECTIONS**

**LA FORMACIÓN DOCENTE Y EL PROGRAMA DE RESIDENCIA
PEDAGÓGICA: ALGUNAS REFLEXIONES**

Ana Cristina Gonçalves Abreu Souza

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professora da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL). E-mail: ana.abreu.souza@unifal-mg.edu.br

André Luiz Sena Mariano

Doutor em Educação pela Universidade de São Carlos (UFSCar). Professor da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL). E-mail: senamariano@gmail.com

DOI: <http://dx.doi.org/10.4025/notandum.vi57.59330>

Recebido em 20/05/2021

Aceito em 09/08/2021

Resumo

Para trazer o objeto desta pesquisa, o artigo se apresenta em três seções. A primeira trará as perspectivas críticas de abordagens teóricas de autores que tratam da formação docente e sua importância no contexto central de uma política pública que, de fato, assume a Educação como um princípio que atue com qualidade, considerando que seus sujeitos permanentes, os docentes, devam ser formados a partir de contextos reais, múltiplos e nos diversos ambientes de ensino e aprendizagem. A segunda seção pautará o Programa Residência Pedagógica tornando observáveis características da proposta, a fim de analisar seus desdobramentos. E na terceira seção o texto trará recortes teóricos para pensarmos programas para a formação docente, a fim de afirmar sobre a importância da institucionalização de Políticas Públicas numa perspectiva crítica e emancipatória. O objetivo desta pesquisa é o de estabelecer apontamentos bibliográficos sobre a formação docente e evidenciar reflexões sobre o programa residência pedagógica a fim de apontar contribuições e retrocessos em relação a sua implantação nas universidades brasileiras. A partir de um levantamento bibliográfico, a pesquisa é de abordagem qualitativa e utilizará dos referenciais teóricos críticos pautados nas discussões de Nóvoa, Contreras, Marcelo Garcia, Mellouki e Gauthier o que subsidiará as análises em relação à compreensão de formação docente e o Programa da Residência Pedagógica como política pública na formação inicial de futuros professores. Apontamos, elementos para pensarmos a criação de um programa, considerando os desafios contemporâneos. Os estudos mostram a necessidade de ressignificar o programa para que avancemos num projeto emancipatório de formação docente no Brasil.

Palavras-chave: Residência pedagógica; Formação docente; Políticas públicas para a docência; Programas de formação docente.

Abstract

Due to bring the object of this research, the article will present three sections. The first will bring the critical perspectives of theoretical approaches by authors that deal with teacher training and its importance in the central context of a public policy that, in fact, assumes Education as a principle that acts with quality, considering that its permanent subjects, the teachers, must be formed from real, multiple contexts and in different teaching and learning environments. The second section will guide the Pedagogical Residency Program, making characteristics of the proposal observable, in order to analyze its developments. And in the third section, the text will bring theoretical snippets to think about programs for teacher training to affirm the importance of the institutionalization of Public Policies in a critical and emancipatory perspective. The aim of this research is to establish bibliographic notes on teacher training and to show reflections on the pedagogical residency program in order to point out contributions and setbacks in relation to its implementation in Brazilian universities. Based on a bibliographic survey, the research has a qualitative approach and will use the critical theoretical frameworks based on the discussions of Nóvoa, Contreras, Marcelo Garcia, Mellouki and Gauthier, which will support the analyzes in relation to the understanding of teacher training and the Pedagogical Residency Program as public policy in the initial training of future teachers. We point out elements to think about creating a program, considering contemporary challenges. Studies show the importance of refine the program so that we can move forward with an emancipatory project for teacher training in Brazil.

Keywords: Pedagogical residency; Teacher training; Public policies for teaching; Programs to teacher training.

Resumen

Para acercarse al objeto de esta investigación, el artículo se presenta en tres discusiones. El primero traerá las perspectivas críticas de los enfoques teóricos de autores que abordan la formación docente y su importancia en el contexto central de una política pública que, de hecho, asume la Educación como un principio que actúa con calidad, considerando que sus sujetos permanentes, los docentes, debe estar formado a partir de contextos reales, múltiples y en diferentes entornos de enseñanza y aprendizaje. La segunda discusión orientará el Programa de Residencia Pedagógica, haciendo observables las características de la propuesta, para analizar su desarrollo. Y en la tercera discusión, el texto traerá fragmentos teóricos para pensar los programas de formación docente, a fin de afirmar la importancia de la institucionalización de las Políticas Públicas en una perspectiva crítica y emancipadora. El objetivo de esta investigación es establecer notas bibliográficas sobre la formación del profesorado y mostrar reflexiones sobre el programa de residencia pedagógica a fin de señalar aportes y retrocesos en relación a su implementación en las universidades brasileñas. A partir de un relevamiento bibliográfico, la investigación tiene un enfoque cualitativo y utilizará los marcos teóricos críticos basados en las discusiones de Nóvoa, Contreras, Marcelo García, Mellouki y Gauthier, que apoyarán los análisis en relación a la comprensión de la formación docente y la Programa de residencia La educación como política pública en la formación inicial de los futuros docentes. Señalamos elementos para pensar en la creación de un programa, considerando los desafíos contemporáneos. Los estudios muestran la necesidad de perfeccionar el programa para que podamos avanzar con un proyecto emancipatorio para la formación de profesores en Brasil.

Palabras clave: Residência pedagógica; Formação de professores; Políticas públicas para a docência; Programas de formação de professores.

Introdução

A política educacional brasileira tem, em sua trajetória, nos apontado para importantes reflexões em relação à “Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica”. A complexa compreensão do que é formar os professores, suas reais e múltiplas necessidades se desdobra em ações propostas pelo governo federal, a fim de viabilizar políticas públicas num projeto em que se revelam concepções, tecnicistas ou emancipatórias, princípios que irão se revelar no corpo legal e pedagógico a ser instituído.

Na área do saber que aprofunda os diálogos teóricos sobre a formação de professores, podemos presenciar uma diversidade de compreensões que vão desde a concepção ligada ao treino das habilidades docentes, até concepções que traduzem ações reflexivas que não se compreendem com padrões, modelos e formatos pré-estabelecidos com ações que nascem de cotidianos diversos a partir uma prática pedagógica alicerçada por uma práxis consciente e crítica.

O objetivo deste artigo, de natureza ensaística, é o de estabelecer alguns apontamentos decorrentes do diálogo entre a proposta de Programa de Residência Pedagógica e a literatura da área na formação de professores. Nesse sentido, o texto busca problematizar as possíveis contribuições e limitações que o referido programa traz para se pensar os processos de formação inicial de professores.

Utilizamos como metodologia a pesquisa qualitativa com a abordagem descritiva, a partir da problematização do objeto, com a exploração de estudos bibliográficos sobre a temática apontada, caracterizando os aspectos ligados a construção teórica da formação docente e a relação entre a área de conhecimento e o Programa Residência Pedagógica, conforme objetivo proposto por este ensaio.

Para tanto, as reflexões que ora se seguem estão estruturadas em três seções. Na primeira, é trazida a discussão da perspectiva crítica de autores que tratam da formação docente e sua importância no contexto central de uma política pública que, de fato, assuma a Educação como um princípio que deva atuar com qualidade, considerando que seus sujeitos permanentes, os docentes, devam ser formados a partir de contextos reais, ricos e nos diversos ambientes de ensino e aprendizagem. A segunda seção, o texto pautará o Programa Residência Pedagógica tornando observáveis características da proposta, a fim de analisar seus desdobramentos. E na terceira, o texto trará recortes teóricos para pensarmos programas para a formação docente, a

fim de afirmar sobre a importância da institucionalização de Políticas Públicas numa perspectiva crítica e emancipatória.

A relevância de um texto dessa natureza está na tentativa de trazer à tona algumas possíveis reflexões acerca desse programa ainda muito recente na formação inicial de professores. Tal reflexão visa apontar alguns elementos que precisam ser considerados para que o Programa de Residência Pedagógica se torne uma política pública efetiva para a formação inicial docente. As ponderações trazidas aqui não podem ser vistas como as únicas possíveis desse cotejamento entre a literatura da área e o Programa e, tampouco, podem ser lidas como panaceia para o processo de formação inicial; ao contrário, tratam-se, sim, de reflexões parciais, provisórias e nem por isso menos críticas e potencializadoras de trazer à baila alguns elementos cruciais para a área da formação de professores.

1. Perspectivas críticas da formação docente

Na área da formação de professores, já há algum tempo, as perspectivas críticas têm adentrado e permitido a construção de análises que ultrapassem a abordagem da docência como profissionais que exerçam no ofício um mero fazer técnico-instrumental.

Entretanto, ainda assistisse a um arraçoado de prerrogativas que postulam a necessidade de que os cursos de formação inicial sejam mais práticos e menos teóricos. Em que pese, de fato, a necessidade de transformação curricular e, portanto, de concepção desses cursos, não é possível pensar numa formação inicial que apresenta contornos quase que exclusivamente com saberes práticos. E é nesse sentido que as perspectivas críticas trazem contribuição para a área, uma vez que essa defesa de um curso mais prático abriga em seu bojo o pressuposto de um retorno a uma abordagem tecnicista, que já se revelou insuficiente para a compreensão da formação docente.

Nesse sentido, deve-se à epistemologia da prática – ancorada em John Dewey e sistematizada, entre outros, por Donald Schön – o reconhecimento de que os cursos de formação inicial perfazem somente mais um momento no longo processo de aprendizagem profissional da carreira docente; aprendizagem esta que se dá ao longo da vida, começando muito antes da formação inicial. Se antes, em uma abordagem técnica, se compreendia os cursos como o momento por excelência da formação de professores, hoje, sabe-se, como sugere Marcelo García (1999), de que eles compõem a segunda etapa de um longo processo. Abordar a formação de professores implica reconhecer que ela se faz, ao menos, em quatro etapas

complementares, a saber: pré-formação, formação inicial, iniciação à docência e formação continuada.

A perspectiva da racionalidade prática – embora, não possa ser aqui denominada de crítica – coloca como imperativo o reconhecimento de que é preciso trabalhar na dimensão pessoal dos professores. Ao discutirmos, por exemplo, a construção dos saberes docentes procurando compreender de quais diferentes fontes os professores se nutrem para aprenderem a ser professor, reconhece-se que, tal qual defende Nóvoa (1992), o professor é parte importante da pessoa. Em outras palavras, se fala de um processo idiossincrático e que, por assim o ser, reconhece que cada sujeito em formação encontra diferentes fontes de saberes, possui distintas histórias de vida, busca a docência por razões variadas e todos esses fatores são fortes marcadores do processo de construção de uma identidade profissional.

Deve-se ao advento da epistemologia da prática o nascimento de uma maior preocupação com uma formação mais ampla do professorado. Isso porque, ao contrário do que apregoa a abordagem técnica, o ser professor não se esgota nos cursos de formação inicial, mas é um processo que se revela, se faz e se refaz no cotidiano das escolas. Ou seja, há um reconhecimento de que a aprendizagem da docência só se efetiva no cotidiano da profissão, no dia-a-dia da sala de aula e dos ambientes de ensino e aprendizagem, fato que não invalida o processo de formação inicial, mas, ao contrário disso, o coloca para atuar dentro de contornos possíveis.

É necessário afirmar, então, que a epistemologia da prática traz à baila uma virada na maneira de conceber a formação de professores. A formação inicial passa a ser mais um momento de um longo processo, fato que não diminui sua necessidade e relevância, mas permite dar contornos específicos ao seu alcance. Entretanto, ainda que a vertente da prática seja hegemônica nas discussões da área, as perspectivas críticas procuram adensar outros olhares para essa discussão.

Considerando a importância das perspectivas críticas para a formação de professores, elas acentuam a importância da formação inicial e procuram coadunar as reflexões dos percursos formativos àqueles elementos que ultrapassam os muros da educação escolar. Ou seja, a formação de professores é reconhecida como um lócus que sofre influências e interferências diretas do contexto político, social e econômico no qual está inserida. Sem desprezar os pressupostos da epistemologia da prática, o que as perspectivas críticas procuram trazer ao debate é que esse percurso formativo não pode se circunscrever às análises do fazer estritamente pedagógico, estando para além dele.

Nesse sentido, a perspectiva crítica intenta conectar os cursos de formação inicial às possibilidades de construção de uma outra sociedade. De acordo com Contreras (2002):

E os docentes são encarados como ‘intelectuais transformadores’, já que não se trata só de um compromisso com a transmissão de um saber crítico, mas com a própria transformação social, por meio da capacitação para pensar e agir criticamente. (CONTRERAS, 2002, p. 159).

Constata-se que não há um desprezo pelo domínio de conhecimentos científicos e habilidades técnicas e, tampouco, uma menor importância ao percurso pessoal, idiossincrático de cada professor. Ao contrário disso, as perspectivas críticas procuram ampliar o escopo de compreensão desses elementos para além do fazer pedagógico cotidiano sem separar as dimensões práticas das teóricas. É preciso reconhecer que a formação inicial de professores está compreendida para além do domínio de métodos e técnicas, perpassando para as possibilidades de contribuição para a transformação social.

Mellouki e Gauthier (2004) chamam a atenção para a complexidade do ser professor, pois esse ofício está diretamente atrelado ao que eles denominam como um “mandato de herdeiro, intérprete e crítico”. Cada docente atua num constante processo de reprodução dos saberes que lhe foram ensinados, das experiências de vida e de formação a que esteve submetido, mas também recria, de maneira singular, essas situações em sua prática pedagógica.

Com isso, é possível afirmar que as políticas públicas que permitem pensar a formação e a profissão docente ainda precisam caminhar na direção de reconhecer esse processo contínuo de aprendizagem profissional e de como esse processo requer, no seu seio, um sujeito reconhecidamente consciente e crítico, como corolário disso, participativo e atuante. Para Contreras (2002), um professor crítico e com potencial transformador é aquele capaz de:

[...] elaborar tanto a crítica das condições de trabalho quanto uma linguagem de possibilidades que se abram à construção de uma sociedade democrática e mais justa, educando seus alunos como cidadãos críticos e ativos, compromissados com a construção de uma vida individual e pública digna de ser vivida, guiados pelos princípios de solidariedade e de esperança. (CONTRERAS, 2002, p. 161).

É preciso reconhecer que as políticas públicas propostas para a formação de professores precisam também ser submetidas ao escrutínio daqueles que a estão vivenciando. Isso porque, por meio desses olhares cotidianos, é possível apontar os elementos que precisam ser aprimorados. Numa perspectiva crítica, não há política pública que seja concebida fora da participação ativa dos sujeitos envolvidos, ou seja, ainda que os professores em formação

tenham sido excluídos de sua formulação, não podem continuar alijados em relação aos planejamentos, análises, avaliações e implementações dessas políticas.

Assim sendo, precisamos reconhecer que, por ora, o Programa de Residência Pedagógica se configura como importante e necessária ação para que outras possibilidades nos processos de formação inicial ocorram e se aprimorem. Todavia, já decorridos os primeiros anos de sua implementação, faz-se necessário construir reflexões a partir do olhar e da experiência dos múltiplos atores envolvidos: estudantes, professores preceptores, comunidade escolar e academia. Se é a partir do cruzamento desses olhares que começaremos a ter indícios que possam pautar a construção de políticas públicas em uma perspectiva crítica e capaz de colaborar para processos mais amplos de formação inicial de professores.

2. O Programa Residência Pedagógica

O histórico da Residência Pedagógica tem um trajeto que nos remete a voltar ao ano de 2007, momento em que uma proposta de Residência Educacional foi discutida por ocasião, a partir do Senador Marco Maciel que manifestou que as ideias nasceram do Programa de Residência Médica. Por meio do projeto de lei 227/07, a proposta legal viabilizaria 800 horas de carga mínima, uma modalidade de formação que aconteceria depois da formação inicial, porém este projeto do senado não avançou nas discussões do Congresso Nacional Brasileiro e haviam dúvidas sobre os aspectos orçamentários de financiamento das bolsas dos professores “residentes”.

Em 2012, este mesmo projeto volta ao Senado pelo Senador Maggi que reformula e muda a denominação de Residência Educacional para Residência Pedagógica, o projeto previa 800 horas de carga horária e bolsas para os professores. O processo seria posterior à formação inicial, nesta nova reformulação o projeto não seria pré-requisito para atuar na educação básica, mas poderia ser considerada a sua certificação para concurso, professores em atuação efetiva também poderiam se utilizar deste benefício.

Em 2014, o projeto de lei 06/2014, do Senador Ricardo Ferraço, propunha a alteração da denominação para “Residência Docente”. Seria uma etapa extra para a formação dos professores, sendo um total de carga horária de no mínimo 1600 horas, dividido em duas etapas, a oferta deveria ser feita aos licenciandos com no máximo três anos de formado e o acompanhamento se daria por profissionais na rede de ensino que o docente estivesse atuando. A implementação não ocorreu por inúmeros pontos desfavoráveis e falta de diálogo com as entidades representativas dos docentes.

A profissionalização docente, um conceito que nasce de aprofundamentos importantes para se pensar a formação, seja em seu momento inicial ou contínuo na carreira, requer posicionamentos teóricos metodológicos que compreendam o ofício docente em sua perspectiva complexa, reflexiva e emancipatória.

Em 2018, por meio do Edital da Capes 06/2018 definiu o Programa Residência Pedagógica:

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, 2018).

Considerando a formação docente sem dicotomias, entre aspectos práticos e teóricos, e estabelecendo a importância de se validar a construção da práxis na formação inicial, compreendida como primeira etapa sistematizada da carreira docente, afirmamos a importância da continuidade das responsabilidades institucionais com os sujeitos permanentes do processo educacional brasileiro, os docentes.

Nóvoa (2009) defende que a formação inicial deva estabelecer nas Universidades um lugar de ideias e práticas que ele chama de “casa comum”, onde se estabeleçam ações profissionais construídas numa lógica específica da carreira docente e que contribuam para pensar os desafios do início da carreira com acompanhamento de equipes de professores, pesquisadores e gestores, a fim de estabelecer diálogos a partir da construção de práticas pedagógicas autônomas num contexto real que apontará caminhos a favor dos processos complexos que são o de ensinar e o de aprender e que resultam em experiências.

A experiência se configura no fortalecimento da busca da descoberta entrelaçadas a práticas pedagógicas docentes legítimas e gestadas em âmbitos reais no espaço de aprendizagem; o movimento da descoberta impulsiona o docente a ações de estudos e aprimoramentos, em um contexto de formação permanente em sua carreira profissional. (ABREU SOUZA, 2011, p. 83).

A experiência constituída na prática docente revela ações singulares do futuro docente e requer programas de formação que garantam a diversidade a partir do cotidiano do processo educacional que está inserido

Acreditamos que a Residência Pedagógica, prevista legalmente pelo Edital da Capes 06/2018, e que vigora nos dias atuais nos aponta:

- Um projeto reduzido que mostra uma concepção que reconhece a prática num processo de indução, por meio das reformulações do estágio e ainda reduz a carga horária de prática comparado ao modelo que antecedeu o programa da Residência Pedagógica. Estabelece dicotomia entre prática e teoria:

A nosso ver, tal perspectiva incorre em uma visão reducionista da formação de professores, que em vez de implementar no processo formativo a necessária unidade teoria-prática, que não pode ser dicotomizada, propõe uma desvinculação definitiva de teoria e prática, reduzindo a formação docente a um “como fazer” descompromissado de uma concepção sócio-histórica e emancipadora. Isso prejudica a qualidade da educação básica das crianças e jovens brasileiros, esvaziando-a de sua função social e cidadã. (Nota das Entidades, 2018).

- Caráter centralizador das ações do programa destinando controle do governo e diminuindo a autonomia das universidades em relação a estabelecer possibilidades específicas de realidades diversas.

Sublinhamos que a vinculação do Programa de Residência Pedagógica à BNCC fere a autonomia universitária, ao induzir nas IES projetos institucionais de formação que destoam das concepções de formação docente presentes nos seus próprios projetos pedagógicos, violando o preconizado no Parecer e na Resolução CNE/CP n. 2/2015, que definem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Professores no Brasil. (Nota das Entidades, 2018).

- Concepção de bolsa pautada nos princípios assistencialistas, o que distancia a construção de abordagens que fortalecem abordagens que validem a docência como profissão com lógicas de atuações específicas.

O discurso de MEC/Capes que celebra a sinergia entre escola e universidade encobre o fato de que o Programa de Residência Pedagógica é uma tentativa de desconstrução de projetos de formação inicial comprometidos com a docência como atividade intelectual e criadora. Isso tem efeitos profundamente desprofissionalizantes nos cursos de Licenciatura [...]. (Nota das Entidades, 2018).

- Indução das ações com foco na BNCC, Base Nacional Comum Curricular, um documento que nasce desconsiderando os apontamentos de instituições de pesquisa de larga envergadura.

Repudiamos qualquer associação desses programas à BNCC, caracterizada pelo estreitamento curricular e cujo processo de elaboração, discussão e aprovação tem sido alvo de críticas contundentes das entidades acadêmicas e científicas desde 2015. Nosso repúdio e preocupação se dão por diversas razões, das quais destacamos primeiramente duas: a imediata vinculação da

BNCC com as avaliações em larga escala, haja vista a estrutura codificada que marca a escrita desse documento, já voltada para a quantificação e padronização dos futuros testes; e a indução, no caso do Ensino Médio, ao privilegiamento de apenas duas disciplinas, conforme anunciado recentemente, com vistas à adequação da BNCC a exames como o PISA. (Nota das Entidades, 2018).

As entidades que assinam esta nota: Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Associação Nacional pela formação dos profissionais da Educação (ANFOPE), Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), Fórum Nacional de Direitos de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Associação Brasileira de Currículo (ABdC), Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação (FINEDUCA), Campanha Nacional pelo Direito à Educação, Ação Educativa, Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio (MNDEM), Rede Escola Pública e Universidade (REPU), Associação Brasileira de Pesquisa em Educação e Ciências (ABRAPEC) validam posicionamentos críticos que representam a área da formação de professores no Brasil.

As mobilizações das entidades apontam para uma preocupação que impacta diretamente nas políticas públicas brasileiras sobre formação docente visto que resultam em retrocessos em relação à qualidade da educação.

Assim, compreender as bases que edificam o Programa Residência Pedagógica nos faz afirmar sobre a importância de uma política pública de formação docente que considere aspectos críticos em sua construção, o que viabilizará o fortalecimento progressivo de propostas, que de fato, considerem a complexidade da área e proporcionem avanços na qualidade da educação pública brasileira.

3. Pensar um Programa de Formação Docente

Um Programa de formação docente, enquanto política pública, requer apontamentos de possibilidades a partir de estudos e pesquisas que assumam a complexidade de um processo permanente de formação, bem como, que compreenda a ineficácia de projetos que dicotomizam a prática e a teoria para o desenvolvimento profissional dos docentes.

Nóvoa (2009), um dos pesquisadores que mais tem se dedicado à temática sobre formação docente na contemporaneidade, aponta aspectos necessários Abreu Souza (2020) para compreender a criação de programas para a formação docente num contexto profissional.

É possível afirmar que, em seu artigo intitulado “Para uma formação de professores construída dentro da profissão”, Nóvoa (2009) aponta cinco proposições que podem subsidiar a criação de Programas numa perspectiva crítica de políticas públicas para a formação inicial das licenciaturas.

As proposições partem de palavras chaves: PRÁTICAS, PROFISSÃO, PESSOA, PARTILHA, PÚBLICO. Iremos comentar a seguir:

Práticas "A formação de professores deve assumir uma forte componente praxica, centrada na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos, tendo como referência o trabalho escolar." (NÓVOA, 2009, p. 32)

Os programas, ao serem criados, precisam sair da dicotomia entre teoria e prática, considerar o conceito dialético a partir da compreensão da práxis, que nos mostra muito mais do que tendências praticistas ou conteudistas, mas concebe os conhecimentos da docência em que a prática é concebida tanto nos referenciais metodológicos como teóricos.

A construção da prática pedagógica se estabelece de maneira complexa e exigente, porém, “[...] por vezes, alimenta-se publicamente a ideia de que ensinar é muito simples, contribuindo assim para um desprestígio da profissão” (NÓVOA, 2009, p. 33) a prática sem subsídios teóricos não se cria com qualidade, por isso a necessidade de os programas contemplarem um processo dialético na formação a partir da práxis.

Profissão "A formação de professores deve passar para dentro da profissão, isto é, deve basear-se na aquisição de uma cultura profissional, concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens." (NÓVOA, 2009, p. 36)

Integrar a formação a uma cultura profissional que só pode ser estabelecida a partir da profissão. Nóvoa nos lembra como os médicos, engenheiros e arquitetos são formados e nos mostra que, muitas vezes, temos professores especialistas em pesquisas específicas. E é importante esta atuação, porém precisamos de professores experientes para formar professores. Segundo Nóvoa, “(...)insisto na necessidade de devolver a formação de professores aos professores, porque o reforço de processos de formação baseados na investigação só faz sentido se eles forem construídos dentro da profissão” (NÓVOA, 2009, p. 45)

Nóvoa (2009) defende a fase de formação e a indução profissional (primeiros anos da docência), que deve compreender também os programas de formação docente a fim de integrar e subsidiar os inúmeros desafios que decorrem do início de trabalho numa carreira profissional.

Pessoa "A formação de professores deve dedicar uma atenção especial às dimensões pessoais da profissão docente, trabalhando essa capacidade de relação e de comunicação que define o tacto pedagógico." (NÓVOA, 2009, p. 38)

Nóvoa tem, em seus escritos dos últimos anos, nos alertado repetidamente que “o professor é a pessoa e que parte da pessoa é o professor”. Segundo Nóvoa, a dimensão pessoal é impossível de ser separada da dimensão profissional. O trabalho docente mostra aspectos sobre si próprio, o que nos aponta para pensar ações formativas de autorreflexão e de autoanálise “(...) é importante estimular, junto dos futuros professores e nos primeiros anos de exercício profissional práticas de auto-formação, momentos que permitam a construção de narrativas sobre as suas próprias histórias de vida pessoal-profissional”. (NÓVOA, 2009, p.25)

Os diários de campo sobre os planejamentos e os desenvolvimentos das práticas podem inserir narrativas sobre reflexões pessoais que tragam aspectos pautados nas próprias histórias.

Partilha "A formação de professores deve valorizar o trabalho em equipa e o exercício colectivo da profissão, reforçando a importância dos projectos educativos de escola"(NÓVOA, 2009, p. 40)

O século XXI desafia os docentes numa realidade em que a coletividade se estabeleça no plano profissional. Um programa de formação de professores precisa ir além de somar conhecimentos e saberes individuais. Nóvoa nos fala sobre a “[...] necessidade de um tecido profissional enriquecido, da necessidade de integrar na cultura docente um conjunto de modos colectivos de produção e de regulação de trabalho” (NÓVOA, 2009, p. 25-45)

Nóvoa nos lembra sobre dois aspectos que englobam o propósito da partilha na formação docente: primeiro que a escola deve ser vista como o espaço da formação, da análise partilhada das práticas, com o objetivo de transformar a experiência coletiva em conhecimento da profissão; e segundo a ideia coletiva da docência, tanto do plano do conhecimento quanto no plano ético.

Público "A formação de professores deve estar marcada por um princípio de responsabilidade social, favorecendo a comunicação pública e a participação profissional no espaço público da educação." (NÓVOA, 2009, p. 42)

A escola se comunica bem com o externo? Explica bem o seu trabalho? Faz avaliações sobre o seu trabalho? Os docentes participam dos debates públicos? Nóvoa considera que a escola precisa assumir seu espaço específico a partir do seu próprio lugar, a comunicação deve ser estabelecida para que se possa ressignificar o espaço e o papel da escola na contemporaneidade. “A contemporaneidade exige que tenhamos a capacidade de

recontextualizar a escola no seu lugar próprio, valorizando aquilo que é especificamente escolar (...)” (NÓVOA, 2009, p. 25-45)

Os cinco propósitos que Nóvoa nos apresenta não devem ser vistos como diretrizes padronizadas para a criação de Programas Públicos para a Formação Docente, mas como aspectos a serem refletidos para que possamos ir além de projetos padronizados que servem à lógica de mercado e do capital numa sociedade em que ações de formação são viabilizadas para privilegiar grupos privados e, assim deixam, a prioridade de se estabelecer a formação que é a qualificação contínua das ações docentes em detrimento dos lucros que a formação viabiliza.

Trouxemos o percurso da Residência Pedagógica desde 2007 em seus aspectos legais, a fim de podermos compreender a trajetória do Programa. Por fim, recuperamos as contribuições de Antonio Nóvoa para se pensar: a prática, a profissão, a pessoa, a partilha e o público sobre aspectos necessários para a criação de um Programa Público de Formação Docente.

Reconhecemos a complexidade que se requer ao propor políticas públicas de formação, mas evidencia-se a ausência, estabelecida pelo governo federal, das Associações, Instituições e Movimentos que estão a desenvolver pesquisas e a dialogar de maneira direta com a formação docente no Brasil.

No que tange a esse aspecto, é preciso apontar que, tal qual defendem as perspectivas críticas, os professores precisam ser reconhecidos como sujeitos atuantes e capazes de formular políticas públicas. Em que pese a relevância do Programa de Residência Pedagógica, ele se configura em mais uma iniciativa voltada à formação inicial de professores, deixando de conceber essa carreira como um processo contínuo de desenvolvimento profissional. Ainda carecemos de políticas públicas capazes de lançar um olhar mais amplo para a profissão, ou seja, ora elas se debruçam só sobre a formação inicial, ora sobre o início da docência (o que ainda é muito incipiente) e ora sobre a formação continuada (ainda que de maneira não muito sistemática).

Por mais necessárias que sejam as políticas públicas que reconhecem as especificidades de cada etapa do processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional, ainda carecemos de avanços amplos nos programas que concebam essas diferentes etapas como um processo contínuo e integrado. Em outras palavras, ainda que o programa de Residência Pedagógica colabore para uma maior inserção do futuro professor em seu campo de atuação profissional, ao ingressar, de fato, em sua carreira, o docente continua tendo que atuar e se desenvolver

sozinho. Urge a construção de políticas públicas que colaborem para amenizar o tão propalado choque de realidade, o que ainda não parece ser o caso do programa em questão.

Considerações Finais

O objetivo do artigo foi o de estabelecer apontamentos bibliográficos sobre a formação docente e evidenciar reflexões sobre o Programa Residência Pedagógica a fim de apontar contribuições e retrocessos em relação a sua implantação nas universidades brasileiras.

Nas páginas que precederam, procuramos apontar alguns aspectos que ainda precisam ser mais cuidados na organização do programa para que ele possa se tornar uma política pública com efetivo desdobramento e contribuições para a formação inicial de professores. No que se refere a isso, acreditamos que o programa traz grande potencial para se configurar como uma ação crítica na formação de professores, na medida em que pode colaborar para o incremento do diálogo entre escola e universidade. Para além disso, esse diálogo se torna bastante profícuo na medida em que se tem como horizonte um processo de formação e de construção da profissionalização pautada nos elementos trazidos por Nóvoa (1992, 2009).

Cabe, entretanto, reiterar que um programa dessa natureza não pode continuar sendo gestado verticalmente, ou seja, o diálogo entre academia e escolas de educação básica precisa ser construído de maneira mais horizontal. Nesse sentido, o programa pode colaborar para amenizar o choque de realidade, mas ainda carecemos de ações e de políticas que sejam mais abrangentes e que acompanhem os futuros professores no momento exato em que ocorre a transição do ser estudante para o ser professor. Ademais, um programa que se queira apresentar efetivas contribuições para a formação inicial de professores não pode se dar a partir de um tom assistencialista e, tampouco, ser restrito a alguns poucos privilegiados.

Por mais utópico que possa soar, defendemos, sim, que a participação em um programa que incentive a inserção dos futuros profissionais nas escolas públicas de educação básica deve ser extensiva a todos os estudantes de licenciaturas e não somente a algum grupo selecionado, ainda que reconheçamos a importância do programa mesmo com essa limitação quantitativa.

Enfim, reconhecemos que os dias atuais nos colocam indagações no contexto de uma sociedade que está em mudança e que pede para ressignificar a escola e, conseqüentemente, as ações que formam os professores para atuarem na escola. Esse ressignificar passa, necessariamente, pelo reconhecimento do protagonismo do professor, ele precisa participar ativamente da formulação de políticas públicas que impactam diretamente na organização e concepção de seu trabalho. Só quando professores poderem ter esse papel participativo, de fato,

assumindo sua autoria no desenvolvimento de programas, ampliaremos possibilidades múltiplas num novo desenho para nosso sistema educacional de formação docente.

Referências

ABREU SOUZA, A.C.G. **Formação de Professores**: Da experiência do sujeito, ao sujeito da experiência, 2011.166f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – São Paulo, 2011.

ABREU SOUZA, A.C.G. **Formação Docente e a experiência**: um diálogo com António Nóvoa. Educação, gênero e política: debates contemporâneos. São Paulo: Mentis Abertas, 2020.

BRASIL. Edital CAPES 06/2018. **Regulamenta a Residência Pedagógica**. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/01032018-edital-6-2018-residencia-pedagogica-pdf/>. Acesso em: 28 set. 2020.

BRASIL. Senado Federal. Projeto de Lei Nº 227, de 2007. **Regulamenta a “residência educacional a professores da educação básica”**, de autoria do Senador Marco Marciel. Disponível em: <http://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/80855> Acesso em: 28 set. 2020.

BRASIL. Senado Federal. Projeto de Lei Nº 06, de 2014. **Regulamenta a “residência pedagógica**. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/115998>. Acesso em: 28 set. 2020.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARCELO GARCÍA, C. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto – Portugal: Porto Editora, 1999.

MELLOUKI, M.; GAUTHIER, C. O professor e seu mandato de mediador, herdeiro, intérprete e crítico. **Educ. Soc.** 2004, vol. 25, n. 87, pp. 537-571.

Notas das entidades em relação a Residência Pedagógica. **Manifestação das entidades educacionais sobre a política de formação de professores anunciada pelo MEC**. Disponível em: <https://anped.org.br/news/manifestacao-das-entidades-educacionais-sobre-politica-de-formacao-de-professores-anunciada> Acesso em: 28 set. 2020.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Porto: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. In: Professores: Imagens do futuro presente. Lisboa: Educa: 2009, p.25-45.