



POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA ANÁLISE DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Marcos Vinicius Marques da Silva ¹
Edinólia Lima Portela²

RESUMO

O presente trabalho apresenta a “nova” política de formação de professores, materializada no Programa de Residência Pedagógica, discutindo suas implicações na formação inicial de professores. Nesse sentido, o ensaio estrutura-se em seções que perpassam pela inserção da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior como subsidiadora de políticas e programas de suporte à formação docente para a educação básica. Em seguida apresenta o foco da análise: o Programa de Residência Pedagógica, concebido pelo MEC como a “nova” política de formação de professores e, por fim, discute as implicações deste programa para a formação docente, destacando suas aproximações e rupturas com o Estágio Supervisionado e sua implementação como estratégia de viabilização da Base Nacional Comum Curricular.

Palavras-chave: Políticas de formação de professores, Formação inicial, Residência Pedagógica.

INTRODUÇÃO

Ancorada na narrativa dos professores como principais responsáveis pela qualidade e resultados da educação pública ou como “salvadores” dos problemas da educação, historicamente a formação de professores tem se consolidado como importante campo de pesquisa e foco de políticas educacionais. Apesar de amplamente debatida em diferentes instâncias interessadas na educação, a formação de professores ainda apresenta inúmeras lacunas e problemas que perpassam pelas normas jurídicas que a regulamentam, a resistente dicotomia entre teoria e prática ainda presente na formação inicial, aspectos relacionados à formação continuada dos profissionais em exercício, bem como os baixos salários e a desvalorização social da profissão (OLIVEIRA; LEIRO, 2019).

Frente a estas problemáticas fica evidente o quanto o tema da formação de professores constitui-se na contemporaneidade como um desafio para a gestão

¹ Mestrando do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão - UFMA, marcos.marques@discente.ufma.br;

² Doutora em Educação, Docente do Departamento de Educação II e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão - UFMA, edinolia.portela@ufma.br.



educacional pública brasileira. Na tentativa de contorná-lo, destacamos um movimento realizado em direção à profissionalização dos professores marcado sobretudo pela promulgação da Lei n. 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que prevê em seus artigos 62 e 63 que a formação de professores, para atuação na Educação Básica, deverá acontecer em Nível Superior, em curso de licenciatura ofertados por Institutos Superiores de Educação (BRASIL, 1996).

A partir da implementação da referida lei, os professores da educação básica, sobretudo os alocados nos anos iniciais do ensino fundamental, passaram a ser reconhecidos, também, como profissionais que dominam e organizam conhecimentos sistematizados e competências profissionais inerentes à docência, construídos e difundidos pela instância universitária e em contextos de atuação profissional, os quais deverão apropriar-se durante todo o processo formativo, que inclui formação inicial e continuada (WEBER, 2003).

Além do marco legal destacado, diversas iniciativas, políticas e programas são estabelecidas com o intuito de reestruturar a formação docente e trazer melhorias para a qualidade da educação brasileira. Nesta perspectiva, o presente ensaio se propõe a apresentar a “nova” política de formação de professores, materializada no Programa de Residência Pedagógica, discutindo se sua implementação contribui para a construção de saberes necessários à docência e constituição de uma identidade profissional ou se apenas reforça os ideários do capital, situando a formação docente em uma dimensão instrumental-técnica que privilegia a prática em detrimento da teoria.

Desse modo o ensaio apresenta em sua primeira seção a inserção da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) como subsidiadora do Ministério da Educação (MEC) no que tange à formulação de políticas e desenvolvimento de atividades de suporte para a formação de professores para a educação básica. Em seguida apresenta nosso foco de análise: O Programa de Residência Pedagógica (RP), concebido pelo MEC como a nova política de formação de professores e, por fim, discute as implicações deste programa para a formação docente, destacando suas aproximações e rupturas com o Estágio Supervisionado e sua implementação como estratégia de viabilização da Base Nacional Comum Curricular.

A “NOVA” POLÍTICA DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: O CASO DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA



De acordo com Oliveira e Leiro (2019), no ano de 2007 foram aprovadas duas leis que contribuiriam bastante para a ampliação e o fortalecimento das políticas de formação de professores para a educação básica como a Lei nº 11.494/2007, que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, estendendo para os professores da educação infantil e do ensino médio os fundos que antes eram destinados apenas à formação de professores do ensino fundamental e a Lei nº 11.502/2007, que modificou as competências e a estrutura organizacional da CAPES.

Antes da promulgação da referida lei, a CAPES preocupava-se em subsidiar apenas a pós-graduação. Entretanto, quando esta passa a entrar em vigor a situação muda, uma vez que em seu artigo 2º fica determinado que a CAPES subsidiará o Ministério da Educação no que tange a formulação de políticas e desenvolvimento de atividades de suporte para formação de professores para a educação básica e superior. No que se refere, especificamente, à educação básica, a finalidade é induzir e fomentar a formação inicial e continuada, o que poderá ser em feito em regime de colaboração entre estados, municípios e Distrito Federal e exclusivamente por meio de convênios com as instituições de ensino superior públicas e privadas.

Após a promulgação desta lei temos o Decreto nº 6.316/2007 que passou por algumas revogações, mas em sua versão vigente (Decreto Nº 8.977/2017) regulamenta a atuação da CAPES. Dentre suas funções destacamos o fomento a programas de formação inicial e continuada de profissionais do magistério para a educação básica com vistas à construção de um sistema nacional de formação de professores e a elaboração de programas de atuação setorial ou regional, de forma a atender à demanda social por profissionais do magistério da educação básica.

Nesta perspectiva, a CAPES desenvolveu uma série de programas de formação inicial e continuada com vistas à melhoria da formação de professores para a educação básica. Dentre estes destacamos os seguintes programas que ainda estão em vigência: o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), o Programa de Fomento de Professores da Educação Básica – Prof. Licenciatura, o Programa de Cooperação internacional e, por fim, o foco de nossa análise: a Residência Pedagógica (RP).



Embora a Residência Pedagógica seja um programa relativamente novo, estudos apontam que a RP é uma ideia discutida no Brasil há aproximadamente dez anos sob diferentes nomenclaturas e sistematizada de diferentes formas e contextos (SILVA; CRUZ, 2018, FARIA; DINIZ-PEREIRA, 2019). Na pesquisa realizada por Farias e Diniz-Pereira (2019) é identificada uma primeira tentativa de instauração de uma RP por meio do Projeto de Lei do Senado nº 227/2007. Denominada inicialmente como “Residência Educacional” o programa foi pensado como uma espécie de formação continuada que seria instituída como etapa ulterior de formação obrigatória aos professores habilitados para lecionar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental com carga horária mínima de 800 horas.

O projeto de lei foi estruturado sob o discurso dos inúmeros problemas presentes nos cursos de formação inicial de professores que, devido a uma série de fatores, apresentavam dificuldades no que se refere à promoção da necessária articulação entre teoria e prática. Ademais, o projeto de lei destacava que a proposta havia sido inspirada na residência médica que, segundo o autor do mesmo, proporcionava uma:

[...] intensa prática junto a profissionais já experientes, em hospitais e outras instituições de saúde, quando não somente são testados os conhecimentos adquiridos como se assimilam novas habilidades exigidas pelos problemas do cotidiano e pelos avanços contínuos da ciência. (Brasil, 2007, p. 3).

De acordo com Faria e Diniz-Pereira (2019) o projeto de lei chegou a ser discutido em audiência pública no ano de 2009, mas não foi votado, sendo, portanto, arquivado em 2011. Entretanto, Silva e Cruz (2018) destacam que em 2012 a primeira proposta de residência foi retomada pelo Projeto de Lei nº 284/2012 com o nome de “Residência Pedagógica”. No texto do projeto, a nova proposta é colocada como uma etapa ulterior de formação inicial para a docência na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental, remunerada por meio de bolsas de estudos e com carga horária mínima de 800 horas. Além da mudança no nome, a nova proposta não colocava a RP como obrigatória com o intuito de preservar os direitos dos professores em exercício que não tiveram acesso a essa modalidade formativa. Segundo Faria e Diniz-Pereira (2019), o projeto previa ainda que o certificado de aprovação na residência pedagógica pudesse ser utilizado nos processos seletivos das redes de ensino e como atualização profissional para os professores em exercício.

Segundo Silva e Cruz (2018), em 2014, a Comissão de Educação, Cultura e Esporte (CE) do Senado aprovou o projeto de lei 6/2014, PLS 6/2014 que alterava a LDB,



propondo a Residência Docente. O texto final da Lei acresceu ao artigo 65 da Lei n.º 9.394/1996 o parágrafo único: “Aos professores habilitados para a docência na educação básica será oferecida a residência pedagógica, etapa ulterior de formação inicial, com o mínimo de 1.600 (mil e seiscentas) horas de duração, e bolsa de estudo, na forma da lei” (BRASIL, 2014).

Ainda segundo os autores, essa alteração gerou controvérsias entre as instâncias interessadas na educação, uma vez que a proposta ainda carecia de amplo debate conceitual, pois as diferentes nomenclaturas adotadas: residência educacional, residência pedagógica e residência docente revelavam as fragilidades teórico-metodológicas do projeto que buscava replicar o formato da experiência médica sem levar em consideração as especificidades da formação docente.

Apesar de os projetos de lei do senado não terem sido implementados, diversas experiências formativas que remetem à RP foram desenvolvidas de forma isolada pelo Brasil como programas e projetos de formação inicial/continuada ou até mesmo modelos de estágio supervisionado. A título de exemplificação podemos citar o Programa Residência Docente do Colégio Pedro II, o Projeto Residência Docente do Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais, o Programa de Residência Pedagógica (PRP) do curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), o Projeto Imersão Docente (PID) do Centro Pedagógico (CP) da Escola de Educação Básica e Profissional da UFMG, o Programa Residência Educacional da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, dentre outros, que podem ser melhor analisados nos trabalhos de Silva e Cruz (2018) e Faria e Diniz-Pereira (2019). As experiências mencionadas, sobretudo as que versam sobre a formação inicial de professores serviram de inspiração para o modelo atual de Residência Pedagógica instituído pelo Governo Federal.

RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: OBJETIVOS EM ANÁLISE

A Residência Pedagógica do MEC figura como um programa de formação inicial de professores criado pela CAPES por meio da portaria N° 38 de 28 de fevereiro de 2018, cuja atividade de formação é realizada por um discente regularmente matriculado em um curso de licenciatura que desenvolve atividades didático-pedagógicas em uma escola



pública de educação básica, denominada escola-campo. O programa foi idealizado sob quatro objetivos principais:

- I. Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias;
- II. Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica;
- III. Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores.
- IV. Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Capes, 2020).

As Instituições de Ensino Superior (IES) participantes do programa são selecionadas através de edital público nacional e apoiadas por meio da concessão de bolsas nas seguintes modalidades: Residente: estudante de licenciatura que tenha cursado pelo menos 50% do curso ou cursando a partir do 5º período; Coordenador Instrucional: docente da IES responsável pelo projeto instrucional de Residência Pedagógica; Docente Orientador: docente que orienta e supervisiona os residentes, estabelecendo a relação entre teoria e prática; e Preceptor: professor da escola de educação básica que acompanha os residentes na escola-campo.

O programa é estruturado em 440 horas de atividades distribuídas em 60 horas destinadas à ambientação na escola; 320 horas de imersão, nas quais 100 horas são destinadas à regência de aulas, que incluem o planejamento e execução de pelo menos uma intervenção pedagógica; e 60 horas destinadas à elaboração do relatório final e posterior avaliação e socialização das atividades desenvolvidas no âmbito do programa.

A discussão apresentada nessa seção será tecida em volta de três objetivos da RP que nos chamaram bastante atenção: os objetivos I, II e IV apresentados anteriormente. O objetivo I, que versa sobre a necessária articulação entre teoria e prática ganha sua legitimação nas discussões que há muito tempo vêm sendo realizadas no campo da formação de professores em decorrência do resultado de pesquisas que apontam as fragilidades das licenciaturas em proporcionar tal articulação (GUIMARÃES, 2004).

De acordo com Pimenta e Lima (2012) tais cursos, em sua maioria, constroem seus currículos com base em variadas disciplinas, geralmente isoladas entre si, sem evidenciar os nexos com a realidade do cotidiano escolar, o que recorrentemente é



confirmado pelo discurso de que “na prática a teoria é outra”. Ainda segundo as autoras, esta dificuldade em fundamentar teoricamente a prática de seus licenciandos, bem como em tomar a prática como referência para a fundamentação teórica, reforça a dicotomia entre teoria e prática e situa o estágio, único momento em que esses alunos conseguem estabelecer tais nexos com a realidade escolar, como a parte prática do curso, em oposição à teoria.

A RP é implementada no sentido de favorecer a almejada articulação entre teoria e prática, entretanto, reforça a dicotomia existente entre elas ao privilegiar a prática em detrimento da teoria, como pode ser observado no trecho que segue: “Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de *projetos que fortaleçam o campo da prática*” (CAPES, 2020, grifo nosso).

De fato, o campo da prática representa um importante espaço de formação docente. Trabalhos como o de Tardif (2014) evidenciam os saberes inerentes à docência que podem ser construídos nesse contexto, bem como ressignificados frente às incertezas, singularidades e conflitos inerentes à prática profissional por meio da reflexão na e sobre a ação. Denominados por Tardif (2014) como *saberes experienciais*, esses saberes emergem da prática e são por elas validados. Tais saberes são construídos frente aos condicionantes da profissão, ou seja, situações reais do trabalho docente que não são passíveis de definições acabadas e que exigem certa improvisação e habilidade pessoal para enfrentá-las.

Ainda na perspectiva do autor, lidar com os condicionantes e situações é formador, pois o docente pode desenvolver os *habitus* (certas disposições adquiridas na e pela prática), que podem “transformar-se num estilo de ensino, em “macetes” da profissão e até mesmo em traços da personalidade profissional: eles se manifestam, então, através de um saber-ser e de um saber-fazer pessoais e profissionais validados pelo trabalho cotidiano” (TARDIF, 2014, p. 49).

Entretanto, é importante ressaltar que apesar de práticos, esses saberes não emergem somente da prática. A importância da prática é inegável, o conhecimento vem da prática, mas, se o situarmos unicamente neste viés, estaremos reduzindo todo saber à sua dimensão prática, excluindo sua dimensão teórica e, conseqüentemente, reforçando a dicotomia entre teoria e prática (GHEDIN, 2006). Concordando com Pimenta (2006), os saberes docentes são nutridos pelas teorias e estas, por sua vez, dotam os sujeitos de



“variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais” (PIMENTA, 2006, p. 24).

Desse modo, fica evidente a necessidade de se estruturar o processo de formação inicial em um sentido que privilegie a articulação entre teoria e prática em seu sentido mais amplo, entendendo-a como *práxis* (ação-reflexão-ação), com o intuito e formar professores crítico-reflexivos que problematizem a realidade político-social em que estão inseridos. Entretanto, o programa aqui em análise não parece estar comprometido com esse propósito, considerando o teor pragmatista que apresenta.

O programa de Residência Pedagógica também se propõe a expandir sua estrutura para os estágios supervisionados ao colocar em seu objetivo II “induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica”. Tal proposta é bastante questionável, pois embora seja intitulada como “nova política” de formação de professores e tenha por objetivos principais articular teoria e prática e reformular os estágios supervisionados, percebe-se que o programa da CAPES pouco difere do estágio supervisionado em seu sentido mais conservador.

Concordando com o documento publicado pela Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), que manifesta sua posição em relação ao que preconiza o edital da RP, a proposta deste programa representa mais do mesmo ao empregar a “velha fórmula”: observação, participação e regência com posterior elaboração de relatório, na maioria das vezes, destituído de reflexões crítico-filosóficas e políticas que há muito se busca superar no contexto do Estágio Supervisionado (PIMENTA; LIMA 2012; ANPED, 2018, ARAÚJO; MARTINS, 2020).

As pesquisas que envolvem o estágio caminham no sentido de ressignificar a estrutura como o mesmo vem sendo operacionalizado, concebendo-o como campo de conhecimento e espaço de formação, que tem por eixo a pesquisa e que problematiza a relação entre teoria e prática, superando a dicotomia existente entre estas a partir do conceito de *práxis* (PIMENTA; LIMA, 2012). Ademais, tais pesquisas buscam superar as concepções de estágio como a “hora da prática” ou mera exigência legal para conclusão do curso de licenciatura. Nesse sentido,

[...] o estágio, ao contrário do que se promulgava, não é atividade prática, mas teórica, instrumentalizadora da *práxis* docente, entendida esta como atividade de transformação da realidade. Nesse sentido, o estágio supervisionado é



atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta, sim, objeto da práxis (Pimenta; Lima, 2012, P. 45)

É esperado, portanto, que a partir das situações vivenciadas no contexto do estágio pensado por esse viés, os futuros professores desenvolvam postura e habilidades de pesquisadores capazes de produzirem saberes que lhes possibilitem compreender e problematizar as situações que observam e vivenciam. Ademais, é esperado que por meio de uma postura investigativa, possam buscar novos conhecimentos nas relações entre as explicações existentes e os fatos observados, utilizando-se das teorias para analisarem e compreenderem suas ações e os contextos nos quais o ensino se processa para poder intervir como agentes de transformação por meio de um processo contínuo de reflexões sobre suas práticas e construção de uma identidade profissional docente (PIMENTA; LIMA, 2012).

Entretanto, a RP parece caminhar no sentido oposto a estas discussões, uma vez que “o debate sobre a cultura profissional e organizacional com esteio em uma formação que privilegie a reflexividade na constituição da profissionalidade docente revela-se, por conseguinte, silenciado” (ANPED, 2018, p. 2).

Frente ao que até aqui foi exposto, perguntamo-nos o que realmente a RP traz de novo? Uma resposta a essa pergunta poderia ser seu caráter instrumentalizador da BNCC, o que pode ser observado no objetivo IV do programa que diz: “promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular” (CAPES, 2020).

Fica evidente que o processo de implementação da RP é estratégico, no sentido de induzir as instituições de formação de professores a alinharem seus currículos e pressupostos pedagógicos ao que preconiza a BNCC. Nessa mesma direção, o programa busca operacionalizá-la nas escolas, uma vez que os residentes participantes do programa estarão inseridos nesse contexto e precisarão, obrigatoriamente, sistematizar suas ações conforme as competências e habilidades, unidades temáticas e objetos de conhecimento previstos na BNCC.

No meio acadêmico são muitas as críticas em relação a essa vinculação da RP à BNCC, por ser este último um documento de estreitamento curricular vinculado às avaliações em larga escala e pressupostos neoliberais estruturado de forma adocrática, sem as devidas discussões com as partes diretamente interessadas. Em nota publicada pela ANPED, é discutido que esse objetivo da RP fere a autonomia universitária, uma vez



que “obriga as instituições formadoras a readequar seus currículos para atender à BNCC e ao caráter reducionista e retrógrado de sua concepção de currículo, conhecimento, docência e escola, que empobrece a formação ofertada aos estudantes brasileiros matriculados na escola pública” (ANPED, 2018, p. 4). No documento é discutido ainda que tal vinculação “incorre em uma visão reducionista da formação de professores uma vez que reduz a formação docente a um ‘como fazer’ descompromissado de uma concepção sócio histórico e emancipadora” (ANPED, 2018, p. 3).

A RP, nesta perspectiva, parece retomar o modelo da racionalidade técnica, que considera os professores como meros executores de decisões alheias, ao colocar-lhes nessa situação de difusores da BNCC. É preciso, portanto, andar na contramão dessa perspectiva formativa, concebendo os (futuros)professores como sujeitos capazes de decidir, construir e transformar por meio da práxis a realidade em que estão inseridos. Nesse sentido, urge a necessidade de ressignificação não só da RP, mas sobretudo do Estágio Supervisionado, uma vez que ao contrário do primeiro, estes último alcança todos os alunos em processo de formação inicial.

Concordando com Araújo e Martins (2020) entendemos que a RP e o Estágio Supervisionado não devem ser interpretados como espaço formativo estritamente prático ou meros instrumentos de ruptura da distância física entre universidade e escola básica, mas como caminhos de formação e de aprendizagens a serem percorridos e construídos com a devida articulação entre teoria e prática, concebida como práxis, para que possam compreender crítica e reflexivamente o contexto escolar e o ensino como prática social, que envolve o reconhecimento da diversidade cultural e social, bem como das relações de poder, conflitos e fragilidades que exigem uma educação e, conseqüentemente, uma formação de professores comprometida com uma práxis emancipadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise aqui empreendida demonstra que o ano de 2007 representou um ano bastante importante para o fortalecimento das políticas de formação de professores para a educação básica com a promulgação da lei Lei nº 11.494/2007, que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB e da Lei nº 11.502/2007, que modificou as



competências e a estrutura organizacional da CAPES, colocando-a como importante órgão de fomento para as políticas de formação docente.

Dentre as políticas de formação destacamos o programa Residência Pedagógica que é legitimado pelas discussões e resultados de pesquisa em educação que evidenciam a necessidade de considerar a escola como espaço formativo, uma vez que oportuniza a aproximação escola-universidade, a articulação entre teoria e prática, bem como promove a construção e ressignificação de uma série de saberes inerentes à docência.

Entretanto, o programa implementado parece andar na contramão do que se espera para a formação de professores, uma vez que ao invés de possibilitar a articulação entre teoria e prática reforça a dicotomia existente entre elas ao situar a prática em detrimento da teoria como se houvesse prática sem teoria ou teoria desvinculada da prática. Ademais, o programa se propõe a reestruturar o estágio supervisionado, mas pouco se difere deste componente curricular, uma vez que adota a sua estruturação em seu sentido mais tradicional e conservador: observação, participação e regência.

Nesse sentido, evidencia-se que a “nova política” nada tem de nova senão sua estruturação estratégica de operacionalização da BNCC ao induzir as instituições de formação a readequarem seus currículos aos pressupostos deste documento e difundi-lo no contexto das escolas por meio dos licenciandos residentes.

Reforçamos, portanto, a necessidade de pesquisas que investiguem as potencialidades e resultados deste programa para o processo de formação docente. Ademais, é importante que o analisemos de forma crítica com o intuito de ressignificá-lo de acordo com a concepção de Educação que se espera que as práticas educativas sejam regidas: uma educação crítica, reflexiva e emancipadora. Desse modo é importante que subvertamos essa estrutura da RP no sentido de que passe de um programa que objetiva a instrumentalização técnica do trabalho docente, para um espaço formativo que contribui para a construção de saberes inerente à docência e construção e fortalecimento de uma identidade profissional docente.

REFERÊNCIAS



ANPED. **A política de formação de professores no Brasil de 2018: uma análise dos Editais CAPES de Residência Pedagógica e PIBID e a reafirmação da resolução CNE/CP 02/2015.** Rio de Janeiro, ANPED, 2018.

ARAÚJO, O. H. A.; MARTINS, E. S. Estágio curricular supervisionado como práxis: algumas perguntas e possíveis de respostas. **Reflexão e Ação.** Santa Cruz do Sul, v. 28, n. 1, p. 191-203, jan/abr. 2020.

BRASIL. **Diário do Senado Federal. Emenda n° 1 ao Projeto de Lei do Senado n.º 285/2012.** Brasília: Senado Federal, 2014.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB.** 9394/1996.

BRASIL. **Projeto de Lei do Senado n.º 227.** Brasília: Senado Federal, 2007.

CAPES. **Programa de Residência Pedagógica.** Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>> Acesso em: 15 ago. 2020.

FARIA, J. B.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Residência pedagógica: afinal, o que é isso?. **R. Educ. Públ.** Cuiabá, v. 28, n. 68, p. 333-356, maio/ago. 2019.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Eds). **Professor reflexivo no Brasil gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez, 2006

GUIMARÃES, V. S. **Formação de professores: saberes, identidade e profissão.** Campinas: Papyrus, 2004.

OLIVEIRA, H. L. G.; LEIRO, A. C. R. Políticas de formação de professores no Brasil: referenciais legais em foco. **Pro-posições.** Campinas, v. 30, p. 1-26, 2019.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G. & GHEDIN, E. (Eds). **Professor reflexivo no Brasil gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez, 2006.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência.** 7 ed. São Paulo: Cortez, 2012

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

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2014.

WEBER, S. Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. **Educação & Sociedade.** Campinas, v. 24, n. 85, p. 1125-1154, dez. 2003.