



A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA COMO POLÍTICA DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES: UMA ANÁLISE CRÍTICA

Priscila de Souza Costa Couto¹

Lucília Augusta Lino²

RESUMO

Este trabalho apresenta investigação em curso no Programa de Pós-Graduação em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, cujo objetivo é analisar como o Programa Institucional de Residência Pedagógica (PIRP) se insere na materialização da política de formação de professores implementada pelo MEC nos últimos quatro anos. Para essa análise, utilizamos a abordagem do ciclo de políticas públicas (Ball, 1992), por nos permitir explorar a natureza complexa da política. Consideramos ser possível investigar a contribuição do PIRP para a formação inicial e continuada dos professores, segundo as avaliações dos sujeitos envolvidos e o cotejamento de dados do programa, a partir de uma análise qualitativa referendada em uma concepção sócio-histórica e crítica da educação. Focamos no contexto da prática, tendo como estudo de caso a implantação do PIRP na Universidade Federal Fluminense e na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. A pesquisa encontra-se em fase de análise dos dados levantados por meio de entrevistas, questionários e documentos do programa. Nossa análise comparativa entre os editais da Capes de 2018 e 2020, e dos dados do programa, já nos permitem perceber mudanças que indicam a vinculação do PIRP às reformas empresariais da educação (Freitas, 2018).

Palavras-chave: Formação de professores; Políticas educacionais; Programas de formação inicial; Residência pedagógica.

INTRODUÇÃO

Este trabalho procura sintetizar algumas das reflexões sobre a política de formação de professores no Brasil, com especial atenção para a formação inicial, e as reflexões acerca do Programa Institucional de Residência Pedagógica (PIRP) como política de formação inicial e continuada para professores da educação básica. A análise que aqui apresentamos faz parte de uma pesquisa em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais - da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ/FFP), e integra a Linha de Pesquisa - Formação de Professores, História, Memória e Práticas Educativas, com o objetivo de analisar

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação – Processos Formativos e Desigualdes Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, priscilascosta.br@gmail.com;

² Doutora em Educação, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação – Processos Formativos e Desigualdes Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, prof.lucilia.uerj@gmail.com.



como o Programa Institucional de Residência Pedagógica (PIRP) se insere na materialização da política de formação de professores implementada pelo MEC a partir de 2016. Buscamos compreender que concepções de formação ela representa e quais os projetos políticos estão a ela relacionados, bem como quais são os desafios postos à formação de professores no Brasil em um cenário de desmontes e retrocessos educacionais e políticos.

Temos visto nas últimas décadas inúmeras mudanças no trabalho docente e na organização escolar, que tem conferido destaque à formação inicial e continuada de professores, fazendo que este tema seja foco de diversos estudos e pesquisas. Após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em 1996, as reformas educacionais proporcionaram uma intensificação das discussões sobre a formação dos docentes no país. Destacamos as discussões sobre as Diretrizes curriculares nacionais (DCNs) dos cursos de nível superior, com destaque para a Pedagogia (2006) e, das DCNs dos cursos de formação de professores (Resolução CNE/CP nº 02 de 2015), além das DCNs das diferentes etapas e modalidades da Educação básica.

Entretanto, as mudanças no cenário político com o golpe jurídico-parlamentar-midiático de 2016 (KRAWCZYK; LOMBARDI, 2018) determinam o progressivo e acelerado desmonte das políticas educacionais dos últimos anos, impondo processo de reformulação curricular da educação básica. Nesse contexto, o lançamento da Política Nacional de Formação de Professores, em outubro de 2017, sinaliza que o Ministério da Educação, propunha alterações retroativas também nos cursos de formação de professores. Primeiramente houve a redução e alteração significativa dos programas de formação inicial, como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), e a proposição de um novo Programa – a Residência pedagógica. A proposta governamental, que vincula o programa à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) recém aprovada, se apropria do conceito de ‘residência pedagógica’, que há alguns anos vinha sendo demandada como possibilidade de melhoria na formação de professores no Brasil e era objeto de disputa de diferentes projetos de formação³. As proposições do PIRP são alvo de contundentes críticas de diversas entidades nacionais, que afirmam que “o Programa de Residência Pedagógica é a estratégia do MEC para enxertar a BNCC nos programas de

³ As experiências de residências que já foram implementadas por Instituições Públicas de Ensino como a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e o Colégio Pedro II se caracterizam como uma formação continuada, posterior à graduação, configurada com carga horária e certificado de especialização. O PIRP vai na contramão dessa proposta se configurando como um programa de formação inicial focalizado nos licenciandos a partir da segunda metade do curso.



formação inicial”, dado que “é uma tentativa de desconstrução de projetos de formação inicial comprometidos com a docência como atividade intelectual e criadora” (ANFOPE, ANPED et al, 2018).

Para as entidades nacionais, o Programa poderia provocar:

efeitos profundamente desprofissionalizantes nos cursos de Licenciatura, seja por induzir que estudantes em processo de formação sejam responsáveis por aulas nas escolas, seja porque a vinculação do Programa com a BNCC visa formar professores para uma docência reprodutivista, desprovida de autonomia intelectual e incapaz de reconhecer as diferentes realidades em que os processos educativos tomam forma e lugar.” (ANFOPE, ANPED et al, 2018)

Apesar a rejeição inicial ao programa pelas instituições de ensino superior (IES) que se manifestaram publicamente contrárias ao programa e das críticas das diversas entidades nacionais o programa está em sua segunda edição. Considerando a natureza dinâmica das políticas educacionais (Ball, 1992), faz-se necessário avaliar o processo de implementação ou, para utilizar o termo adotado pelo autor, o processo de recontextualização do programa na prática para compreender os efeitos provocados para os atores envolvidos no processo. Esse é um dos objetivos da pesquisa que estamos desenvolvendo no programa da UERJ/FFP. Neste artigo, apresentamos uma análise dos editais do PIRP lançados pela Capes em 2018 e 2020.

METODOLOGIA

O desenvolvimento da investigação em políticas públicas tem feito com que os estudiosos do assunto desenvolvam diferentes instrumentos de análise, existindo, assim, algumas ferramentas disponíveis, ligadas a modelos distintos e associadas a posturas teóricas plurais. Diante de um leque de opções metodológicas, optamos neste trabalho por analisar a proposta de instituição da Residência Pedagógica como política pública educacional a partir da abordagem do ciclo de políticas públicas, formulada por Stephen Ball e colaboradores (1992).

O Ciclo de Políticas é um método para análise de políticas, que tem como objetivo a compreensão de políticas educacionais no contexto das relações e ações dos profissionais que lidam com as políticas no nível local. Segundo Mainardes (2006, p. 48), “essa abordagem permite a análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais desde sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática e seus efeitos”, e assim, compreender e articular as políticas educacionais, como entendimento dos processos políticos, desde a sua criação até sua realização na prática. Ball se opõe à ideia de que uma política é implementada (MAINARDES; MARCONDES; 2009, p.305) pois isso sugere um processo

linear em que há um momento de elaboração da política por uma determinada instância que segue em direção a execução desta na prática, de forma direta. Em contraposição à ideia de implementação, o autor propõe o conceito de atuação da política, sendo que os diferentes atores que executam a política fazem leituras diferentes dela e, portanto, a executam de forma diferenciada. Entre o texto da política e sua realização na prática existe um processo de tradução pelos atores que atuam nela. A efetivação da política se dá na prática e através da prática. As políticas são interpretadas e traduzidas na prática. A política passa, assim, por um processo de recontextualização.

A abordagem do ciclo de políticas caracteriza o processo político como um ciclo contínuo composto por cinco contextos ou arenas⁴: o contexto da influência, o contexto da produção do texto, o contexto da prática, o contexto dos resultados e o contexto da estratégia política “Esses contextos estão inter-relacionados, não têm uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares. Cada um desses contextos apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates” (BOWE; BALL; GOLD, 1992, apud MAINARDES, 2018). Para os autores, a política tem uma natureza dinâmica, constituída de práticas e propostas interconectadas e está em constante processo de transformação.

A abordagem idealizada por Ball entende que a política tem duas dimensões, uma textual e uma discursiva:

A conceituação de política como texto baseia-se na teoria literária que entende as políticas como representações que são codificadas de maneiras complexas. Os textos das políticas terão uma pluralidade de leituras em razão da pluralidade de leitores. Os textos são produtos de múltiplas influências e agendas e sua formulação envolve intenções e negociação dentro do Estado e dentro do processo de formulação da política. Nesse processo, apenas algumas influências e agendas são reconhecidas como legítimas e apenas algumas vozes são ouvidas” (MAINARDES, 2006, p. 53)

Dessa forma, os textos políticos nunca são fechados. Há, portanto, uma pluralidade de leituras, conforme a pluralidade de leitores. No entanto, isso não quer dizer que qualquer leitura pode ser feita. Existem formas de regulação dessas leituras possíveis que corresponde à segunda dimensão da política para Ball, a política como discurso:

A política como discurso estabelece limites sobre o que é permitido pensar e tem o efeito de distribuir “vozes”, uma vez que somente algumas vozes serão ouvidas como legítimas e investidas de autoridade. Desse modo, com base em Foucault, Ball explica

⁴ A expressão arena política é comumente usada no debate acerca de políticas públicas e refere-se à delimitação do campo onde se desenrolam as disputas em torno de uma política, o espaço onde diferentes grupos de interesse competem por influenciar o processo de tomada de decisões.

que as políticas podem tornar-se regimes de verdade. Na prática, os atores estão imersos numa variedade de discursos, mas alguns discursos serão mais dominantes que outros. (MAINARDES, 2006, p. 54)

Essas duas dimensões são complementares. Enquanto a política como texto dá ênfase ao controle que está nas mãos dos indivíduos, a política como discurso enfatiza os limites impostos pelo próprio discurso. Assim, a política como discurso não deve ser entendida fora de seu contexto sócio histórico e das relações que estabelece com os outros contextos sociais, econômicos e culturais.

Consideramos, portanto, que a abordagem do ciclo de políticas constitui-se em um conjunto de ferramentas que nos permite analisar o programa de residência pedagógica desde a sua formulação até sua realização na prática. Consideramos ser possível investigar a contribuição do PIRP para a formação inicial dos licenciandos e para a formação continuada dos professores, segundo as avaliações dos sujeitos envolvidos e o cotejamento de dados do programa, a partir de uma análise qualitativa referendada em uma concepção sócio histórica e crítica da educação. Como parte da análise do contexto da produção do texto, realizamos uma análise comparativa entre os dois editais do programa lançados até momento que apresentamos aqui neste artigo.

REFERENCIAL TEÓRICO

O PIRP começou a ser implementado em um cenário social e político de crescimento das ideias neoliberais e avanço do conservadorismo, após o golpe jurídico-parlamentar-midiático de 2016 (KRAWCZYK; LOMBARDI, 2018) e as eleições de 2018. Nesse cenário, vemos a aceleração de um conjunto de reformas relacionadas a uma concepção de educação baseada na defesa do livre mercado, em que a qualidade da educação depende da inserção de escolas, professores e estudantes em um mercado concorrencial, sem interferência do Estado, designadas de reformas empresariais da educação. (FREITAS, 2018). Esse processo foi desencadeado com duas importantes políticas, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Novo Ensino Médio. Essas políticas marcam o início de uma série de reformas que cortam recursos e impõem uma lógica privatista visando uma padronização a partir da reformulação curricular.

O golpe marcou um progressivo e acelerado processo de desmonte das políticas sociais e retirada de direitos da população brasileira nos últimos anos.

A retirada dos direitos e de proteção ao trabalho e ao trabalhador com a aprovação das Leis 13.429/17 e 13.467/17 – contrarreforma trabalhista – é altamente danosa para a

classe trabalhadora da cidade e do campo e para os sindicatos de todas as categorias profissionais. A EC 95/2016, que congelou os recursos do Poder Executivo por 20 anos, com implicações diretas na redução de investimentos em saúde e em educação, inviabiliza o cumprimento das metas do Plano Nacional de Educação 2014-2024. Cabe ainda registrar a entrega das fontes energéticas não renováveis ao capital estrangeiro, abalando o monopólio estatal da Petrobrás e da Eletrobrás, entre outras medidas prejudiciais ao patrimônio público, como a aprovação da Lei 13.365/2016 (Lei do Pré-Sal), a qual altera as regras para exploração do petróleo e do gás natural em águas profundas, extingue a atuação obrigatória da Petrobrás em todos os consórcios formados para a produção nessa área, o que, na prática, visa a transferir o patrimônio do povo brasileiro ao grande capital internacional (LINO; ARRUDA; 2018; p.20)

Estas e outras medidas caracterizam um desmonte organizado das políticas sociais no país, configurando um cenário de crise social, política e econômica, que evidencia as desigualdades socioeconômicas estruturais que persistem no país e atingem a população mais empobrecida. Esse cenário foi agravado, ainda mais, com a pandemia da Covid-19, devido à má gestão governamental no combate à disseminação do coronavírus. As reformas fiscal, trabalhista e previdenciária que se iniciam no governo Temer e continuam no governo Bolsonaro têm caráter neoliberal que visa a implantação de um projeto de redução do Estado e de dependência econômica do capital internacional, defendido pelas oligarquias político-econômicas brasileiras.

No âmbito da educação, se acentuam os processos de centralização e controle social no campo educacional. Lino (2019) aponta um progressivo controle político e ideológico da educação básica e superior, caracterizado por padronização curricular via BNCC, intensificação de processos de privatização e maior controle da gestão, entre outras medidas. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Reforma do Ensino Médio são o carro-chefe das contrarreformas educacionais, engendradas pelos empresários da educação, que assumiram como tarefa a implementação da agenda política dos grupos econômicos que apoiaram o golpe para o campo educacional.

Assim, grandes grupos privados de capital aberto e suas Fundações se movimentaram para atender os novos requisitos fixados pela BNCC e pela reforma do ensino médio, desenvolvendo manuais e vendendo pacotes de implementação e capacitação para as escolas de forma a forçar a implantação das reformas empresariais da educação. Tais reformas operam uma modificação nas finalidades da escola, retirando seu papel educativo, formativo e social pelo esvaziamento curricular e sua redução à mera função instrucional.

Para a execução dessa proposta faz-se necessário conformar o professor. Assim, são aprovadas medidas que descaracterizam a formação inicial e continuada de professores, como a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para



a Educação Básica e da BNC-Formação (Resolução CNE/CP 02/2019), revogando a Resolução CNE/CP 02/2015 que tinha sido amplamente divulgada com as entidades educacionais. O Conselho Nacional de Educação (CNE) publicou ainda uma resolução que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a BNC-Formação Continuada (Resolução CNE/CP 01/2020) e, também, produziu uma Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar, entre outras normatizações, evidenciando o lugar privilegiado que a formação de professores assume nesse processo de retrocesso das políticas educacionais. Descaracterizar a formação é uma forma de atingir a educação básica, reduzindo e esvaziando o currículo de significado e conteúdo, juntamente com um aumento do controle sobre a atuação do professor, a partir de avaliações nacionais que não visam elevar a qualidade do ensino, mas responsabilizar escolas, gestores e docentes.

Essas novas políticas retomam as concepções das reformas de caráter tecnicista iniciadas na década de 1990. De acordo com Luiz Carlos de Freitas (2012), o tecnicismo é retomado como uma “teoria da responsabilização” onde se propõe a mesma racionalidade técnica de antes na forma de padrões ou expectativas de aprendizagem medidas por testes. Em conjunto, há uma ênfase nos processos de gerenciamento da força de trabalho da escola e no discurso meritocrático. “Este neotecnicismo se estrutura em torno a três grandes categorias: responsabilização, meritocracia e privatização” (FREITAS, 2012, p.383).

As reformas da educação passam por todas as esferas da docência, desde o currículo, a formação inicial e continuada, até a carreira, avaliação e gestão. Para Evangelista e Shiroma, “Trata-se de uma proposição de mudança em cadeia, da formação do professor, do trabalho docente e do aluno a ser formado. É a formação desse sujeito que está em causa, para o qual a atuação do professor é estratégica” (EVANGELISTA; SHIROMA, 2015, p.333). A formação ganha destaque, assim, pela necessidade de “reconversão profissional tanto do trabalhador quanto do professor”. Tal reconversão lastreia-se no conceito de competências como novo paradigma formativo” (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007, p.536).

No campo da formação, há um crescimento dos cursos de formação de professores à distância, redução da carga horária de disciplinas teóricas em favor de disciplinas práticas e de gestão, por meio de mudanças nas Diretrizes Curriculares para formação inicial de professores da Educação Básica, CNE/CP nº2 de dezembro de 2019. A nova diretriz para formação de professores retoma a lógica das competências e vincula a formação de professores à BNCC, caracterizando uma formação de professores instrumentalizada. “Colaboram para essa (de) formação docente os editais lançados amiúde pelo Estado, [como] forma de cooptação de



intelectuais nas universidades e privatização via contratos de gestão” (EVANGELISTA; SHIROMA, 2015, p.325). A política de formação de professores se efetiva por meio de programas, de caráter temporários, por intermédio de bolsas, insuficientes para formar o contingente de professores em formação no país.

A gestão é um dos pilares para a conformação do professor ao projeto neoliberal. Há uma incorporação da lógica empresarial na política educacional, com o objetivo de formar professores que irão formar uma nova classe trabalhadora adequada a nova fase do capital. Segundo Marilena Chauí (apud FREITAS, 2018), a ideologia neoliberal transforma direitos sociais em “serviços” a serem adquiridos, além de transformar cada indivíduo em um “vendedor de si mesmo”, baseada na ideia de meritocracia. É a lógica da empresa que passa a operar em todas as esferas sociais. E assim, “[t]al como na ‘empresa’, os processos educativos têm que ser ‘padronizados’ e submetidos a ‘controle’” (FREITAS, 2018, p.29) e proporcionar ganhos de capital.

Nesse sentido, as avaliações de larga escala exercem um papel fundamental nesse processo. O uso de indicadores para avaliar os resultados da educação desconsidera as condições de trabalho das escolas e colaboram para realizar a inversão ideológica na explicação das desigualdades socioeconômicas. “[A]presentam as desigualdades econômicas como dependentes da eficácia da escola – quando se trata do contrário” (EVANGELISTA; SHIROMA, 2015, p.329). Cria-se um senso comum que sugere que o desemprego é causado pela baixa escolaridade e o responsável pelos maus resultados da escola é o professor.

O jogo construído é óbvio: a construção de objetivos e metas estabelecidos externamente às escolas é monitorada continuamente, e os resultados ostentados sob os holofotes da mídia forjam na opinião pública uma determinada noção de ‘qualidade da educação’ e do sistema necessário a produzi-la. A heteronomia movida pela ‘ajuda’ e avaliação externas contribui sobremaneira para a reconversão docente (EVANGELISTA; SHIROMA, 2015, p.329).

Para Evangelista e Shiroma (2007), o discurso empresarial incorporado pelos educadores é evidência de ideologias em disputa. Corresponde à expansão de uma dada visão de mundo. Uma visão de mundo baseada no neoliberalismo, onde os direitos passam a ser serviços e os indivíduos são empreendedores. Para Freitas (2018), o objetivo final é a inserção da educação como serviço no livre mercado, coerentemente com sua visão de sociedade e de Estado.

Para Helena de Freitas a Residência Pedagógica, a publicação da Resolução CNE/CP nº2 de dezembro de 2019, bem como outras iniciativas agem na “direção de controle da BNCC em sua implementação na escola e pelas instituições formadoras” (FREITAS, H.C.L. 2018,



p.517), materializando uma flexibilização da formação e uma descaracterização da profissão docente. A ênfase na didática, em metodologias e práticas de ensino ao mesmo tempo em que se reduz a formação teórica apontam para uma formação aligeirada, baseada no conceito de competências como paradigma formativo, transformando os profissionais da educação em tutores práticos da BNCC.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Programa Institucional de Residência Pedagógica (PIRP) foi instituído por Portaria da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), em 28 de fevereiro de 2018, e a seguir, teve lançado seu primeiro edital (Edital CAPES/MEC 06/2018), com chamada pública para a submissão de propostas para o Programa. Além do desenvolvimento de projetos de formação que fortaleçam o campo da prática, o programa objetiva induzir a reformulação prática das licenciaturas e promover adequação dos currículos de formação inicial de professores à Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Ao ser lançado, o Edital Capes nº 6/2018 provocou uma reação imediata das associações de estudos e pesquisas em Educação que criticaram o caráter conservador e tradicional do Programa Institucional de Residência Pedagógica (PIRP). Entre as várias críticas ao edital, quanto a sua concepção formativa, atrelamento à BNCC, destaco como exemplo, aquela que aponta o equívoco de reproduzir a lógica de divisão das ações em horas, entre outras proposições que evidenciam a ênfase tecnicista e instrucional do PIRP, que segundo a ANPED,

apontam para uma inserção pontual do estudante na prática escolar e, ainda, consolidam uma relação hierárquica e excludente entre “teoria e prática” e “universidade e escola” que sabemos, não estimula democracia ou solidariedade, elementos essenciais para formação e prática docentes. (ANPED, et all, 2018, p.2)

Cabe ainda apontar, que o Edital 06/2018 teve várias erratas⁵, para alterar critérios e permitir que as instituições privadas com fins lucrativos pudessem concorrer à chamada, anteriormente restrita às instituições públicas, evidenciando o processo de deslocamento de recursos públicos para o setor privado. Em janeiro de 2020 a Capes lançou novo edital para o programa. Ao comparar os dois editais, podemos perceber com mais clareza o projeto de formação de professores que se quer instituir.

⁵ A publicação de erratas, com o mesmo teor, também ocorreu nos dois outros editais referentes ao PIBID e aos cursos da UAB, lançados na mesma ocasião.

De 2018 para 2020 percebe-se uma maior ênfase na dimensão prática do aprendizado profissional, que já era explícita na primeira edição do programa. A Residência Pedagógica passa a ser definida como

uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso. (Edital Capes nº1/2020)

A definição anterior era apresentada no anexo III do edital 2018 (Referenciais para elaboração do projeto institucional de residência pedagógica) e, apesar de também destacar a dimensão prática, trazia uma dimensão mais colaborativa, preconizando parceria com as redes públicas para condução dos projetos institucionais.

Apesar das críticas das associações de estudos e pesquisas em Educação de que o edital de 2018 atribuía muito poder às redes, ferindo autonomia das universidades por exigir que expectativas e sugestões dos dirigentes das escolas fossem considerados no projeto institucional (ANPED, et al, 2018, p.5-6), esta exigência poderia ser lida como uma oportunidade de aproximação com as unidades escolares que compõem as redes, uma vez que a própria unidade fazia adesão ao programa.

O edital de 2020 diminui claramente a participação das unidades escolares no processo de construção do projeto institucional da IES, suprimindo todos os itens que consideravam o protagonismo das escolas e a participação direta dos diretores. No edital de 2020, as Secretarias de educação habilitam as escolas que participam dos programas e as articulações deixam de ser realizadas com o diretor da unidade escolar para serem centralizadas na Administração Superior, diminuindo a possibilidade de uma participação mais ativa das unidades escolares no processo de formação de novos professores e favorecendo, o que já vinha sendo denunciado pela ANPED, o atrelamento à BNCC.

O edital 2020 mantém a vinculação da Residência Pedagógica à BNCC entre seus objetivos e passa a exigir que os projetos institucionais das IES apresentem estratégias de articulação da BNCC com os conhecimentos das áreas dos subprojetos. Neste ponto, a principal diferença entre os dois editais é a inclusão de um critério de aderência à BNCC como análise de mérito no barema utilizado para cálculo dos indicadores de seleção das IES.

No edital 2020 foi adicionada uma avaliação por mérito, um anexo ao documento, com 4 critérios que totalizam 1000 (mil) pontos: 1) Aderência aos princípios e características da residência pedagógica; 2) Coerência entre o Projeto Institucional e Subprojetos; 3) Articulação entre teoria e prática; 4) Aderência à BNCC.

Apesar de constituir apenas 100 pontos do total da avaliação por mérito, a aderência à BNCC tem o mesmo peso que o critério 4 que avalia a experiência e a qualificação da equipe docente da IES na formação de professores, considerando a atuação nos últimos 10 anos. A adição da análise por mérito com o dobro de valor dos indicadores evidencia uma distribuição muito mais subjetiva dos recursos, favorecendo o uso da política de formação como um meio de beneficiar aliados políticos.

Adicionado a isso, é evidente no edital 2020 um afrouxamento das exigências de formação para a coordenação institucional do programa. Em 2018, era necessário possuir título de doutor para se candidatar à coordenação, critério que foi flexibilizado durante o processo seletivo para admitir o título de mestre. Apesar da flexibilização, aceitava-se o título de mestre em caráter de exceção, desde que o mestre apresentasse todos os requisitos de experiência profissional. O edital 2020 reduziu a exigência para “Possuir título de mestre” sem a necessidade de comprovar todos os requisitos de experiência.

Esse afrouxamento favorece a participação das instituições privadas que passaram a ser contempladas a partir das retificações ao edital 2018, colocando a política de residência pedagógica na lógica de transferência de recursos públicos para o setor privado, o que vem sendo denunciado pelas associações de pesquisa em educação.

As retificações ocorridas nos dois editais tornam a disputa pelas bolsas ainda mais nefasta, uma vez que o financiamento público disponível passa a contemplar, além das instituições públicas, também os estabelecimentos privados sem fins lucrativos e privados com fins lucrativos. Esta inclusão, contudo, não significou o aporte de mais e nem de novos recursos, mas o rateio da quantidade de bolsas já estabelecidas, traduzindo-se sobretudo como “uma cortesia com o chapéu alheio”. Estaríamos a assistir à edição de mais um *modus operandi* de escoamento do financiamento da Educação pública para o setor privado? (ANPED, 2018, p. 8-9)

Uma das principais críticas ao programa de Residência Pedagógica é a possibilidade de os bolsistas residentes substituírem os professores em sala de aula, caracterizando a utilização de uma mão de obra barata para mascarar a falta de docentes nas escolas, desvalorizando ainda mais a atuação profissional do docente na educação básica.

Há um aumento substancial na carga horária de regência a ser cumprida pelo residente. Apesar de haver uma redução das horas totais do programa, de 440h em 2018 para 414h em 2020, há um aumento de 56% das horas de regência que passam de 100h (2018) para 156h (2020).

O edital 2020 traz, ainda, uma nova organização das horas de atividades dos residentes que passam a ser divididas em 3 módulos de seis meses, com carga horária de 138 horas cada módulo, totalizando as 414h. Nesta divisão, estão reservadas 120h (40h em cada módulo) para



regência. No entanto, além das 40h declaradas de regência, o residente precisa cumprir mais 12h de planejamento de aula em cada módulo, totalizando 36h. De acordo com a definição de regência no item 3.2.12 do mesmo edital, planejamento de aula é atividade de regência e, portanto, o residente deve cumprir um total de 156h em regência (CAPES, 2020). A regência representa aproximadamente 38% das horas do residente, no edital 2020, enquanto ocupava aproximadamente 23% das horas no edital anterior.

Essa breve análise comparativa dos dois editais demonstra o aprimoramento da lógica instrucional imposta à formação de professores via PIRP, em consonância com as ênfases na padronização, centralização e controle, assim como o favorecimento de interesses privatistas, em consonância com a reforma empresarial da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa análise comparativa entre os editais da Capes de 2018 e 2020 nos permite perceber mudanças que indicam a vinculação do PIRP ao movimento conservador e neoliberal, que orienta as reformas empresariais da educação. De 2018 para 2020 percebe-se maior ênfase na dimensão prática do aprendizado profissional e uma exigência mais explícita de vínculo com a BNCC. Há, ainda, um aumento substancial na carga horária de regência do residente, que parece estar relacionado a nova BNC-Formação que preconiza a colocação do licenciando em situação real de trabalho. Além dessas mudanças, em 2020, percebe-se uma flexibilização das exigências para a coordenação institucional do programa que parece colocar a política de residência na lógica de transferência de recursos públicos para o setor privado.

A Residência Pedagógica, bem como outras iniciativas no campo da formação de professores e gestores, age no sentido de controlar e forçar a implementação da BNCC nas escolas e pelas instituições formadoras, materializando uma flexibilização da formação e uma descaracterização da profissão docente. A ênfase na didática, em metodologias e práticas de ensino ao mesmo tempo em que se reduz a formação teórica apontam para uma formação aligeirada, baseada no conceito de competências como paradigma formativo, transformando os profissionais da educação em tutores práticos da BNCC e descaracterizando os cursos de licenciatura e a desvalorizando a profissão docente.

Essa análise faz parte de pesquisa ainda em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais - da Faculdade de Formação de Professores da UERJ, e integra a Linha de Pesquisa - Formação de Professores, História, Memória e Práticas Educativas e foi realizada a partir dos documentos do programa e



referências bibliográficas. No entanto, uma política não se resume ao texto e intencionalidades de seus autores. É necessário ainda investigar como o programa está sendo executado e como se dá sua ressignificação no contexto da prática, o que está realizado em outra fase da pesquisa.

REFERÊNCIAS

ANFOPE, ANPED *et al.* Entidades se posicionam contrárias à padronização e controle impostos pelo Programa de Residência Pedagógica! Não à BNCC, 06 de março de 2018. Disponível em: http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/Manifesto_Programa_Residencia_Pedagogica.pdf. Acesso em: 05 jun. 2020.

ANPED (Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação). 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. Documento apresentado em Audiência do CNE em 09 de abril de 2018. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/formacaoprofessores_anped_final.pdf. Acesso em 31 ago 2020.

BALL, S.; BOWE, R.; GOLD, A. Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology. London: Routledge, 1992.

BRASIL. CAPES. Edital 6/2018. PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/03052018-edital-6-2018-alteracao-residencia-pdf/view>. Acesso em: 30/09/2020.

_____. Edital 1/2020. PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/06012020-edital-1-2020-residencia-pedagogica-pdf/view>. Acesso em: 30/09/2020.

BRASIL. MEC. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 - Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Brasília: MEC, 2015.

_____. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 - Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Brasília: MEC, 2019.

_____. Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020 - Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Brasília: MEC, 2020.



EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 531-541, Dec. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022007000300010>. Acesso em 23/08/2020.

_____. Formação humana ou produção de resultados? Trabalho docente na encruzilhada. *Revista Contemporânea de Educação*, vol.10, n.20, p.314 a p.341, julho/dezembro de 2015. Disponível em <https://doi.org/10.20500/rce.v10i20.2730>. Acesso em 23/08/2020.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. 30 Anos da Constituição: avanços e retrocessos na formação de professores. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 12, n. 24, p. 511-527, nov./ dez. 2018. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/912>. Acesso em: 28/04/2021.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v33n119/a04v33n119>. Acesso em 28/04/2021.

_____. A reforma empresarial da educação – nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular. 2018.

KRAWCZYK, Nora; LOMBARDI, José Claudinei (Orgs.). O golpe de 2016 e a educação no Brasil. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

LINO, Lucilia Augusta. Tempos de crise: cenário atual da educação no Brasil. In: LINO, L.A.; NAJJAR, J. (Organizadores) *Planos de educação, democracia e formação: desafios em tempos de crise*. Curitiba: Appris, 2019. P.17-37.

LINO, L.A.; ARRUDA, M. da C. C. Retrocessos e contrarreforma educacional: um ensaio sobre exclusão social em tempo de golpes. *Movimento-Revista de Educação*, Niterói, ano 5, n.8, p.07-42, jan./jun. 2018.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educ. Soc.* [online]. 2006, vol.27, n.94, pp.47-69. ISSN 1678-4626. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000100003>. Acesso em: 16/07/2020.

_____. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da política educacional. **Jornal de Políticas Educacionais**, [S.l.], v. 12, nº16, aug. 2018. ISSN 1981-1969. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/59217>. Acesso em: 16/07/2020.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas. v. 30, n. 106, p. 303-318, 2009.