

**GARIMPAGEM:
O PROJETO DE RESIDÊNCIA DOCENTE NA PRODUÇÃO ACADÊMICA
ATUAL**

Renata L. B. Flores - UFRJ/UFSC¹
renataflores2010@gmail.com



Percy Lau

Há bem pouco tempo, fui ao cinema assistir ao filme “Joaquim²”. Ambientado no período da colônia dos Brasis, exatamente quando parte do Império Português enfrenta um declínio na produção de ouro, enfoca bastante a garimpagem. Várias das cenas trazem o então militar que protagoniza e dá nome à obra, com seus ajudantes, se perdendo entre os diversos cascalhos e pedrinhas, na busca obstinada pelo valioso mineral.

Talvez porque já estivesse em pleno levantamento de textos acadêmicos para a organização deste balanço de literatura, talvez pela especificidade que este exercício representou no caso particular da minha temática de estudo, ainda durante a sessão fiz a relação! E desde o dia em que assisti ao longa metragem me vejo garimpeira em exercício.

Para alguém que inicia sua trajetória de pesquisa sobre uma temática específica – no caso deste trabalho, produções acadêmicas sobre o recente Programa de Residência

¹ Professora do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e Doutorando do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

² Filme de Marcelo Gomes, de 2017, que conta a biografia de Joaquim José da Silva Xavier, o Tiradentes, numa perspectiva, no mínimo, menos usual. Para saber mais, cf. <https://g.co/kgs/ulTfXP>.

Docente –, encontrar produções que se detenham à sua análise é praticamente ter em mãos tesouros. No caso aqui, o de alguém que busca materiais produzidos sobre um tema extremamente recente, a relação entre a quantidade de pedrinhas sem valor e aquelas que realmente são preciosas se agudiza desfavoravelmente, como no tempo da escassez do ouro.

Esta fui eu, portanto, garimpeira como Joaquim, por entre as bibliotecas eletrônicas, os repositórios universitários, os *sites* de busca acadêmicos, enfim, obstinadamente tentando localizar trabalhos que trouxessem a Residência Docente como temática de análise.

1 DO GARIMPO:

1. *miner* Blugar onde se exploram minerais preciosos, como diamante e ouro.
2. *Batividade*, prática ou ofício de garimpeiro.
(Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa)

Toda a dificuldade em encontrar trabalhos escritos/publicados sobre Residência Docente tinha sido de certo modo vislumbrada, tendo em vista a clareza de que se trata de um tema recente e, ao mesmo tempo – em função do que até então era uma percepção empírica –, ainda pouco divulgado e explorado. De todo modo, penso ser relevante ressaltar que o percalço foi ainda maior do que o esperado; se revelou garimpo.

Antes de pormenorizar os percursos de acesso às ‘minas’, nesse caso aos arquivos acadêmicos, dar a conhecer um tanto deste objeto de pesquisa me parece fundamental.

1.1 Do tesouro a garimpar

Em linhas gerais, o Programa de Residência Docente é um “projeto-piloto de indução profissional” (BRASIL.CAPES/UNESCO, 2013) fomentado pela CAPES, que enuncia por objetivo:

[...] aprimorar a formação do professor da Educação Básica recém-formado, oferecendo formação continuada, por meio do desenvolvimento de competências docentes *in loco*, ampliando a formação recebida nas Instituições de Ensino Superior de origem pela imersão em contexto escolar de reconhecida excelência e, desta forma,

contribuir para elevar o padrão de qualidade da Educação Básica. (BRASIL. CAPES/UNESCO, 2013, p.2)

Consiste basicamente em angariar espaços de Educação Básica de “reconhecida excelência” para organizarem seus próprios projetos que se orientam pela regulamentação geral do Programa. É importante assinalar que as aspas são utilizadas pela expressão ser replicada de diversos dos materiais que circulam sobre o PRD. A “excelência” propalada como requisito para que uma instituição proponha seu modelo, contudo, não é explorada em sua significação. O que é excelência ou o que é ser uma instituição de excelência não é aspecto problematizado ou esmiuçado em nenhum dos documentos sobre os quais me debrucei até hoje. Estou no início da pesquisa, é bem verdade, mas tive acesso a alguns materiais, de regulação da proposta inclusive, e em nenhum deles esse conceito é lapidado.

Os programas, enfim, cada qual com suas especificidades, das quais não avalio ser imprescindível fazer detalhamento neste momento, selecionam e recebem professores da Educação Básica, formados há pouco tempo e concursados, atuantes nas redes oficiais. Esses docentes-residentes, durante o período previsto pelo programa, frequentam regularmente a escola que sedia e organiza o mesmo, tendo um professor local como referência, como orientador ou tutor. Acompanhar o cotidiano deste professor orientador, eu diria, é a principal atividade do docente-residente no programa: assistir suas aulas, receber sua orientação ‘experiente’. Como disse, existem especificidades em cada programa e há, em função delas, atuações diversificadas dos docentes-residentes, mas reitero que penso que para fins de uma caracterização geral como esta a pormenorização não se faz necessária. No mais, vale assinalar que, durante a sua estada no programa, recebem bolsa e concluem seu ciclo, em geral de 1 ano letivo, com uma certificação de pós-graduação *lato sensu*.

Assim como não há, em nenhum dos materiais que conheci, explicitação do que seriam “instituições de excelência”, também não se aponta quais escolas poderiam se prontificar a propor Programas de RD. Não há circunscrição determinada a nenhuma rede em especial para estar à frente desta proposição. Ainda assim, é na Rede Federal que se concentra a atividade. Até hoje, são o Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, e o Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais, em Belo Horizonte, as escolas que organizaram suas propostas e, inclusive, as têm ativas em 2017.

Difícil contextualizar com clareza o momento em que o Projeto da Residência Docente, tal como fomentado pela CAPES, foi criado, visto que conseguir informações sistematizadas sobre ele não se mostra tarefa fácil. De todo modo, de acordo com o Relatório de Gestão 2009-2013 da CAPES foi “Em 2012, em caráter experimental, [que] o Programa de Residência Docente teve início no Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro.” (BRASIL. CAPES, 2013, p.244)

É importante ressaltar, contudo, a constatação de que o ideário que perpassa o ora vivenciado programa há uns anos vem se fazendo presente, com pequenas variações de nomenclatura e conteúdo, as formulações e políticas para a formação docente no Brasil. Pelo que pesquisei, o primeiro registro deste percurso está localizado em 2007, quando o então senador Marco Maciel, DEM/PE, declaradamente inspirado na Residência Médica, apresenta ao Senado o Projeto de Lei do Senado (PLS) 277, cuja ementa propunha o acréscimo de “dispositivos à Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para instituir a **residência educacional** a professores da educação básica.” (BRASIL, 2007, grifos meus) Esse PLS foi arquivado sem ter ido à votação, mas, exatamente em 2012, o senador Blairo Maggi, PR/MT, adapta o texto original e apresenta ao Senado Federal o PLS 284 propondo a alteração da “...Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a **residência pedagógica** para os professores da educação básica.” (BRASIL, 2012, grifos meus).

Feita esta sintética contextualização, podemos caminhar ao encontro dos percursos trilhados para chegar, enfim, às produções acadêmicas.

1.2 Da bateia e afins: o instrumental e o percurso desse ‘garimpo’ acadêmico

No filme, Joaquim e seus ajudantes usavam a bateia em busca do ouro que tanto ansiavam encontrar. No caso aqui, a bacia de fundo cônico definitivamente não é o instrumental que nos auxilia. Não é no uso dela que o levantamento de literatura se aproxima do garimpo. Nossos sedimentos, os trabalhos acadêmicos, se assemelham aos minerais em geral pela fartura em que se encontram nas bibliotecas eletrônicas e afins. E são as palavras-chave utilizadas nas buscas realizadas que nos remetem ao revolver

desses sedimentos em busca do ‘ouro’, do material que realmente nos interessa. E haja revolver!

Iniciei a busca com a palavra-chave que considerei indiscutivelmente exata para a tarefa: residência docente. Para que se tenha uma ideia, nos *sites* da ANPEd, da CAPES, do Domínio Público e do IBICT não encontrei um trabalho sequer que abordasse a temática. Na maioria dessas páginas, diante do clique para a busca, a resposta exibida era a da existência de zero documentos. Quando havia lista de possíveis arquivos, como no caso do banco de teses da CAPES, a integralidade de materiais se referia a trabalhos sobre Residência Médica. Imaginei que haveria poucos, bem poucos, mas nenhum foi um susto. Finalmente, no SciELO, encontrei duas produções. Ainda assim, para organizar um balanço de literatura, dois seria um número demasiado baixo.

Nesse contexto, ancorando-me na história que acompanha o tema do estudo, dei um novo passo e repeti a visita aos mesmos repositórios, então usando também residência pedagógica e residência educacional como palavras-chave. Nada. Lidando com as três expressões-chave, segui a busca no Google Acadêmico e enfim encontrei mais quatro possíveis trabalhos para analisar.

Preocupada ainda com o número exíguo de trabalhos, e contando com as interlocuções, passei a considerar a possibilidade de ampliar a busca para trabalhos por ventura realizados fora do Brasil, mais precisamente em Portugal, país que tem uma perspectiva na linha deste projeto. Fui aos *sites* das principais Universidades portuguesas – Universidade Nova de Lisboa, Universidade do Porto, Universidade do Minho, Universidade de Coimbra, Universidade de Aveiro – e nada também. Inquieta quanto à possibilidade de haver uma terminologia distinta naquele país para se referir ao projeto, resolvi ir ao Google sondar possíveis variações do termo para o português de Portugal. Não consegui encontrar uma alternativa vocabular, mas eis que no Google comum encontrei a indicação de mais dois textos, publicados em anais de Seminários Acadêmicos. Um deles tem como autora docente de uma das escolas com Programa de Residência Docente (PRD) ativo.

Em função desta percepção, parti para o que seria a última estratégia deste garimpo: visitei especificamente repositórios de grandes Universidades localizadas nas cidades em que há PRD em andamento. Tentei as públicas do Rio de Janeiro – UniRio,

UERJ, UFRJ – e a PUC-Rio, assim como a UFMG e a PUC-Minas. Nesta última, consegui mais uma dissertação.

Tendo revolvido exaustivamente os sedimentos, diante dos nove trabalhos que consegui garimpar, segui para sua primeira análise mais pormenorizada e, nela, constatei que cinco dos textos não se referiam exatamente ao projeto fomentado pela CAPES, que, a princípio, era o tesouro que procurava. Contudo tendo percorrido o caminho que percorri para chegar aos nove arquivos; levando em conta a conjuntura temporal explicitada acerca do tema e compreendendo, neste contexto, que a aproximação do ideário que organiza o PRD fomentado pela CAPES pode envolver projetos que a ele se assemelham, fiz a opção de trabalhar o balanço de literatura com a integralidade dos textos encontrados. Mas sobre essa etapa mais detalhada da ‘mineração’ acadêmica tratarei adiante.

2 DO REFINAMENTO

O ouro costuma ser achado sozinho ou misturado ao mercúrio
ou à prata, como em uma liga de metais...
(Richard Cole)

A analogia à garimpagem me ajuda um tanto mais a explicitar o encaminhamento metodológico que se empreende na realização de um balanço de literatura. Isto porque está claro para quem se dedica à exploração mineral que encontrar ‘o ouro’ não é a etapa final de sua atividade. Há a necessidade do trato detalhado do material bruto conseguido e, para tal, o refinamento é etapa crucial. No caso da extração mineral de fato, esse refinamento envolve técnicas e materiais químicos, tais como mercúrio, para que se possa separar o ouro dos demais minerais com os quais, por ventura, ele possa estar misturado.

No caso da ‘garimpagem’ acadêmica, o que temos até aqui é o levantamento do material, digamos, também numa forma bruta. Seu refinamento, deste modo, é igualmente imprescindível para que identifiquemos, nesse caso, as matrizes conceituais que impregnam os textos, a compreensão de fundo que vem sendo difundida nos trabalhos acadêmicos da área sobre a temática. Para tal, a atividade essencial é a leitura

integral de todas as produções conseguidas e, a partir dela, a tentativa de meticulosa análise.

De novo me lembro de uma passagem do filme quando, numa expedição a mando da coroa portuguesa, exausto pela busca ao ouro que nunca encontrava, Joaquim se depara com algo insuspeitado: uma pedra verde, distinta de todas as pedras outrora vistas por ele. E num local onde se encontrava dela em quantidade! Uma jazida mineral! No filme, apesar das tais pedras serem totalmente desconhecidas, de súbito, a suspeita do personagem é a de que elas teriam algum valor!

Minha remissão a este trecho do filme tem a ver com o que aponte quando fiz a primeira leitura dos textos levantados. Nem tudo era ‘ouro’. Meu ‘tesouro’ a princípio seriam os arquivos que tratassem do PRD da CAPES, mas junto a esse material vieram ‘pedras’ outras, não exatamente trabalhos que tratavam desse tema *stricto sensu*. Nesse sentido, penso que aqui cabe uma explicação mais pontual que explicita tanto as temáticas específicas que essas outras ‘pedras’ apresentaram, quanto a opção por incluí-las no refinamento-análise, ponto fulcral deste texto, que se estruturará em seguida.

2.1 ‘Nem tudo que reluz é ouro’

Residência Pedagógica e Residência Educacional são expressões – compostas de ideários, claro – que, como intentei apresentar no início deste escrito, avalio terem relação com a gênese do PRD/CAPES. Deste modo, estou convencida de que a decisão de encampá-las como palavras-chave de meus levantamentos de certo modo foi até tardia. Percebendo que, no contexto de intenção de análise de uma temática recente, é importante conseguir abarcar uma amplitude tão maior quanto possível de chegada às questões imbricadas ao tema, as variações que surgiram do levantamento de bibliografia contribuem para uma análise potencialmente mais abrangente. Assim, a compreensão com que trabalho é a de que as especificidades dos diferentes projetos precisavam ser conhecidas e delimitadas para que as congruências emergissem, de modo que a análise, enfim, pudesse ser empreendida naquilo que representa a essência comum percebida entre os mesmos e o PRD/ CAPES. Nem tudo que reluz é ouro. Mas nem tudo que não é ‘ouro’ é desprovido de valor.

Partindo desse pressuposto, cabe dizer que, além do PRD da CAPES – abordado em três trabalhos: Campos (2014), Ricci (2015) e Lima (2016) –, da dissertação de Sobreira (2010) sobre o Projeto de Lei do Senado 277, de Marco Maciel, e de um artigo que se propõe a pensar a ‘residência na docência’ de maneira geral – Araújo e Silva (2015) –, dois outros projetos são abordados em trabalhos que resultaram desse garimpo: o Programa de Residência Pedagógica da Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP/*Campus* Guarulhos e a Proposta de Residência Pedagógica desenvolvida pela Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – FFP/UERJ/*Campus* São Gonçalo.

Antes de dedicar-me às análises do conteúdo dos textos entre si, precisei debruçar-me neles com a intenção de me inteirar dos projetos abordados que não conhecia. Assim ocorreu com a leitura de Fontoura (2017) e de Costa (2015) que trazem no bojo de seus textos relato da proposta de RP realizada na FFP/UERJ. Em termos gerais, enfim, apresentam sobre um trabalho acadêmico de perspectiva extensionista, coordenado por Fontoura na citada unidade/instituição, que visa à formação continuada de professores recém-graduados. Nas palavras da própria:

Em nosso projeto de formação docente, que chamamos Residência Pedagógica, reunimos professoras e professores em atuação nas escolas das diversas redes de ensino, em sua maioria, egressas e egressos dos cursos de licenciatura de uma instituição pública do Estado do Rio de Janeiro, com vistas a discutir práticas e situações vividas, bem como dilemas da prática docente (GIMENO SÁCRISTAN, 1992), estabelecendo redes de comunicação e proteção. (FONTOURA, 2016, p.125)

O Programa da UNIFESP, tratado nas produções de Moretti (2011) e Poladian (2014), aparece como o mais distinto entre todos, tendo em vista que se organiza como atividade dentro do processo de formação inicial e não como um projeto voltado para a formação continuada, como todos os demais. O Programa de Residência Pedagógica da UNIFESP se encontra dentro do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Paulo, previsto em seu currículo, como sistematiza Poladian (2014):

A partir da segunda metade do curso de Pedagogia (5º semestre) começa a ser vivenciado pelos estudantes o Programa de Residência Pedagógica (PRP) [...] na função de aproximar a prática profissional da formação inicial. Mais do que isso, o PRP amplia essas vivências de modo articulado com algumas escolas municipais de Guarulhos, que são parceiras na função de formar futuros professores. (POLADIAN, 2014, p.69)

Na leitura que faço, o programa constitui-se como uma modalidade de Estágio Supervisionado.

A diferença estrutural do programa paulista, o único que lida especificamente com a questão da formação **inicial** de professores, contudo, não me pareceu empecilho para que tais textos compusessem este balanço tendo em vista que trabalho com a hipótese de que a questão da formação docente – seja inicial, seja continuada – compõe o arcabouço teórico a ser analisado, compreendendo que a mesma tem suas implicações no que se forja para a estruturação do PRD da CAPES.

Dadas as noções gerais que organizam os projetos sobre os quais versam as produções acadêmicas lidas, resguardando os limites de suas diferenças estruturais, partamos para a análise do que pode revelar a literatura que vem sendo produzida sobre a temática em tela.

2.2 Mas reluz mesmo?

Se até aqui vim aproximando os materiais recolhidos da ideia de tesouros, pela analogia à garimpagem, é tempo de nos afastarmos de uma compreensão que pode nos trair: esse valor até aqui atribuído aos arquivos teóricos recolhidos não está na essência do que apresentam, mas em sua aparência. São valorosos materiais exatamente porque nos abrem à possibilidade de acesso às entranhas do que apresentam. E apenas até inaugurarem tal possibilidade se conformam como ‘ouro’. Para além desse ponto, para além de sua aparência, precisam tornar a ser textos acadêmicos ordinários, pois é nesta condição que se realizam de fato como materiais para estudo e análise específicos. Essa ressalva me parece relevante porque, no trato da essência que emergir, pode inclusive ocorrer a extrema inversão da perspectiva: de fundo, o que até parecia reluzir pode se configurar fosco de todo e o que se apresentava como especial pode ser, de perto, percebido como sem valor algum.

Deixo, portanto, as analogias de lado e passo a me dedicar, enfim, diretamente à análise da produção acadêmica recolhida.

2.2.1 Balanço geral

A relação entre as autoras e o autor dos textos com os programas/projetos sobre os quais discorreram foi a primeira coisa que me saltou aos olhos ao mergulhar na análise do material: dos nove arquivos que compõem esse balanço, a maioria – seis deles – é escrita por alguém que realiza o programa/projeto, por alguém que diretamente faz, ou fez, parte da equipe de desenvolvimento do mesmo. Fontoura (2017) é docente da FFP/UERJ, idealizadora e coordenadora da proposta de Residência Docente que acontece em São Gonçalo. Costa (2015) foi orientada por Fontoura no Mestrado, período que resultou na escrita de sua Dissertação. Campos (2014) é professora do Departamento de Língua Portuguesa no Centro Pedagógico da UFMG, instituição em que há Programa de Residência Docente/CAPES ativo e “gerenciado” por Ricci (2015). Lima (2016) é professor do Departamento de Sociologia do Colégio Pedro II, onde também há programa de Residência Docente/CAPES ativo. Moretti (2011) é professora da Faculdade de Educação da UNIFESP, em cujo currículo de formação inicial existe o projeto de Residência Pedagógica.

É conhecida a tensão entre as correntes que defendem a “neutralidade” da ciência e aquelas que refutam com veemência a possibilidade de sujeitos produtores de conhecimento científico, imersos no mundo, conformarem-se neutros. Sou dos que se filiam à ideia de que a vida é arena de disputas ideológicas e que isso inevitavelmente atravessa as produções científicas. Nesse sentido, a princípio não atribuo a necessidade de estranhamento ao tema sobre o qual se debruça um pesquisador como condição de trabalho. *A priori* não vejo como problemática a ideia de que um sujeito pesquise sobre algo que vivencia, com o que trabalha cotidianamente. Agora, a despeito até do que julgue ou não adequado ou recomendável, na perspectiva analítica que cabe neste exercício de reflexão sobre a literatura levantada, me parece significativo observar que um percentual considerável dos trabalhos se encaixa nesse padrão. Isso significa que a bagagem teórica acumulada é majoritariamente organizada por quem de algum modo se posicionou em relação ao tema. Afilando ainda mais a visada, é preciso dar a ver que é possível aferir que a teoria está sendo estruturada hegemonicamente pelos que comungam dos projetos/programas. E estamos tratando de temática que se remete ao campo das políticas públicas para a Educação, não percamos isso de vista.

Aliás, trazendo ao primeiro plano a percepção de que tratamos de um tema pertinente ao campo das políticas públicas educacionais, há outro destaque geral, que deriva deste inicial, a ser feito: poucos trabalhos se propõem a analisar uma **proposta de política pública**. As dissertações de Sobreira (2010) e de Poladian (2014), assim como o artigo de Araújo e Silva (2015) são os únicos trabalhos produzidos por quem não está diretamente envolvido no desenvolvimento do objeto de estudo, mas o primeiro é o único que se predispõe a analisar a proposição política e não um exemplo de implementação de política. Enquanto Sobreira (2010), ainda no resumo, aponta que seu objetivo é “[...] analisar e acompanhar a tramitação do Projeto de Lei n. 227, de autoria do Senador Marco Maciel [...]” (p.07), Araújo e Silva (2015) indicam que intentam “[...] analisar a produção de estudos e pesquisas sobre ações de acompanhamento e apoio de professores iniciantes para a inserção na docência.” (p.3) abordando os PLSs de Marco Maciel e Blairo Maggi. Poladian (2014) objetiva sua análise na percepção da relação entre Universidade e escola no Programa de Residência Pedagógica da UNIFESP por ser “[...] um modelo de formação inicial que apresenta avanços no atual quadro de formação de professores para a educação básica [...]” (p.18) Ou seja, de todos os trabalhos encontrados, apenas um dirige sua atenção à proposição política, ainda que declare sua centralidade de análise à questão político-legislativa.

Neste sentido, cabe assinalar que nem todos citam a existência de proposições legais, em nível nacional, para a criação/regulação de modelo de Residência para a formação de professores. Além da dissertação de Sobreira, por óbvio, o único artigo que apresenta essa realidade é o de Araújo e Silva (2015, p. 3), mas o faz numa perspectiva opinativa e não de análise do que é proposto no texto que se propõe a ser Lei:

Um dos tópicos do Projeto de Lei do Senado nº 284, de 2012 sobre a “residência pedagógica” afirma que “[...] Da mesma forma, os professores em exercício poderiam se beneficiar da realização da residência, como estratégia de atualização profissional”. O que sugerimos é que esses profissionais com mais experiências e com especializações, tornem-se os preceptores e formadores desses docentes residentes e com ganho de títulos e progressão automáticas [sic] que contribuíram [sic] para a progressão em sua carreira além do *status* de professor preceptor.

Por conseguinte, tampouco é trabalhada a gênese da ideia de Residência na sua transposição para a educação. Não são apontados nas produções os sujeitos e os organismos que protagonizam a chegada dessa terminologia e de seu ideário no campo

educacional, o que avalio ser crucial para a inexistência de uma percepção mais robusta do projeto e de suas implicações. Como citado na contextualização do objeto de pesquisa neste artigo, a UNESCO é um exemplo de organismo envolvido de algum modo nesse processo. Uma entidade internacional, com a atuação que historicamente vem desempenhando, que sequer é citada.

Da mesma forma, nenhum dos trabalhos se detém a refletir sobre o conceito de Residência na formação docente. Explorar o que significaria a inclusão dessa noção neste campo, estabelecendo relação entre o que existe na área de saúde, por exemplo, e elucidando a pertinência de advogar por sua inserção na educação não se mostrou preocupação.

Tais destaques não têm a pretensão de instaurar uma perspectiva prescritiva para este texto. Não há a intenção de trazer, subjacentemente a ele, uma indicação daquilo que deveria estar sendo estudado. O esforço que empreendo neste trabalho é analítico, no sentido de identificar e de problematizar o que se tem estruturado no campo. Assim sendo, destaco como relevante a percepção de que, na totalidade dos textos reunidos – mesmo no de Sobreira (2010) que, teoricamente, se estrutura para fazê-lo – a análise política das proposições e, podemos dizer, a análise político-pedagógica das mesmas deixam de ser realizadas. As produções tendem a assumir uma direção muito mais opinativa em relação ao que é apresentado, declarando filiação ou não; acordo ou desacordo, e majoritariamente partindo de premissas ‘dadas’, sem quaisquer esforços de problematização das mesmas.

Isso ocorre especialmente com a temática crucial, a que perpassa os nove textos, que se refere às noções que forjam a questão da formação de professores. Tratemos disso de modo mais pormenorizado.

2.2.2 Convergência e nuances: a formação de professores por entre perspectivas de Residência

Como expus, essa é a questão que justifica a reunião destes nove trabalhos; é a temática de fundo que os atravessa a todos. Seja o objeto de análise uma proposta de Residência Pedagógica que ocorre em Universidade paulista, como em Moretti (2011) e Poladian (2014), isto é, que pensa a formação **inicial** dos professores para a educação

básica; seja o objeto uma proposta que pensa sua formação **continuada**, como em Universidade carioca que atua com parte de seus egressos – Fontoura (2017) e Costa (2015) – ou a tramitação de um PL que propõe uma política – Sobreira (2010) – ou o Programa de Residência Docente da CAPES – Campos (2014), Ricci (2015), Lima (2016) – ou, ainda, em Araújo e Silva (2015), a reflexão acerca da Residência numa perspectiva mais geral, o perceptível é que a reflexão sobre a formação de professores está, de algum modo, presente em todos.

Sobreira (2010, p. 164) aponta que “É sabido que a formação dos profissionais da educação é objeto de grande preocupação quanto ao seu destino...” e que nesse sentido “...as práticas profissionais deveriam ser aprendidas pelos professores para que, ao terem contato com seus alunos a transmissão do saber, [sic] proporcione a eles novos conhecimentos e novas indagações.” Para Poladian (2014, p.14) “... faz-se necessário repensar as estratégias de formação inicial docente.”. Segundo Costa (2015, p.35) “Vivemos em uma sociedade que credita à educação um valor fundamental e a importância de cada sociedade está diretamente vinculado ao nível de formação de sua comunidade, e nesse sentido torna-se importante atentar para a formação do professor.”. Campos (2014, p. 2) indica que “A formação do professor de Língua Portuguesa deve ser vista como uma possibilidade de intercâmbio entre os estudos [...] no que tange uma nova perspectiva de trabalho em sala de aula”. Fontoura (2017, p. 124) corrobora o que foi constatado em pesquisa sobre políticas docentes no Brasil: “Gatti, Barreto e André (2011) [...] enfatizam a necessidade de serem realizadas ações de formação em serviço que reforcem aprendizados anteriores e deem continuidade a esses, com vistas ao aprimoramento profissional constante do professor.” A reflexão de Ricci (2015, p. 34) se dá na direção de indicar que “A discussão sobre a formação do professor de Educação Básica destacou-se nas últimas décadas, especialmente, a partir da consideração do espaço escolar como lugar de formulação de conhecimentos específicos...”. Lima (2016, p. 99-100) enumera, como parte “... dos dilemas que a educação básica brasileira vivencia cotidianamente...”, a “... formação e a remuneração do corpo docente...”. Para Moretti (2011, p. 387), “... o futuro professor aprende a ser professor ao estar em atividade de ensino.” e, nesse sentido aponta a compreensão de “... que a articulação entre o estágio supervisionado e a formação continuada de professores pode constituir-se num momento de formação em atividade de ensino...”.

Araújo e Silva (2015, p 1) indicam que “Embora em seu processo formação acadêmicas [sic] o estudante, agora profissional, passa por estágio [sic] e práticas de ensino, essas experimentações não são suficientes para que ele seja efetivamente um profissional apto a exercer a função de docente.”

Todas as autoras e o autor abordam a questão da formação docente para apresentar suas temáticas específicas. E o que se pode constatar é que, embora nem sempre de forma direta e explícita como se lê acima em Araújo e Silva (2015), de certo modo partem de um princípio comum em relação a essa questão: o de que a formação de professores no Brasil tem problemas e, por isso, precisa ser estudada, revista, reformada, a fim de que a qualidade do ensino nas escolas brasileiras apresente melhoras. As propostas de residência trabalhadas nas produções emergem exatamente dessa consensual problemática.

E para além dessa concordância de fundo, uma outra, a ela articulada, se mostra claramente na produções. Diz respeito às perspectivas de revisão dos percursos formativos, aludindo à tão falada importância de articulação entre teoria e prática. Mas uma nuance se estrutura aí, separando os trabalhos em dois grupos: um, dos que apresentam o debate mais no campo das ideias e, outro, dos que trazem uma apresentação de proposição em andamento. Nos trabalhos, digamos, mais teóricos, a busca dessa articulação aparece como o grande objetivo a ser perseguido. Como podemos constatar em Poladian (2014, p. 16):

Esta lacuna na interrelação [sic] entre as questões ditas “acadêmicas”, estudadas na universidade, com aqueles concernentes à prática docente, vivenciadas nos estágios supervisionados nas escolas, evidencia a necessidade de repensar estas relações, de modo a superar essa dicotomia.

Do mesmo modo, percebemos as posições de: Sobreira (2010, p.161) ao apontar que em sua pesquisa com estudantes de Pedagogia “Revelou-se que as aulas teóricas são muito relevantes para a sua formação e que se pudessem mudar algo no curso, em geral, seria aumentando as aulas práticas e as suas orientações para desenvolvê-las.”, e Costa (2015, p.61) que afirma que “As propostas teóricas só fazem sentido se forem apropriadas a partir da reflexão dos professores sobre seu próprio trabalho.”

Naqueles artigos que apresentam dados de uma experiência em curso, o que se vê é a intenção de expor essa articulação como estruturada em uma proposta prática em andamento, tal como declara Ricci (2015, p.38) acerca de PRD/CAPES que ‘gerencia’

no Centro Pedagógico da UFMG: “Trata-se da implementação de uma política de formação que alia as reflexões acadêmicas e os desafios cotidianos de uma escola de Ensino Fundamental de forma ampliada para a rede pública de Educação Básica mineira.” De forma análoga, ainda sobre o PRD/CAPES desta mesma instituição, Campos (2014, p. 4) assinala em seu trabalho que “Não se pode perder de vista que é fundamental que o Residente Docente prepare e aplique atividades pedagógicas em sua escola de origem...”, ressaltando que este também

... realizará estudos relativos ao campo educacional e à área de atuação, com leituras indicadas pelo professor supervisor que o acompanha, além de ser estimulado a participar de encontros de formação geral visando a refletir sobre o seu “fazer docente” e sua prática pedagógica cotidiana na perspectiva de avaliar seu trabalho...

Ao falar da sua experiência, Lima (2016, p.102) ressalta que no PRD/CAPES do Colégio Pedro II, “... há uma busca por modificar a lógica de formação do professor aproximando aporte teórico, prática cotidiana e escola básica...”. Tal qual se observa na intenção da UNIFESP por meio do relato de Moretti (2011, p.386):

Dessa forma, o Programa de Residência Pedagógica, ao ter por objetivo superar a tradicional distância entre a teoria e a prática na formação dos estudantes, prevê uma ação compartilhada de formação entre a Universidade, os estudantes em formação e as escolas públicas parceiras, na região de Guarulhos.

A experiência realizada na FFP/UERJ também é percebida e propalada nesta perspectiva por Fontoura (2017, p.129), como vemos ao ler

que a colaboração entre professores da universidade e professores da escola básica é um marco do que chama de investigação-ação. Em tal proposta, a teoria e a prática não se separam, mas sim, interagem, tendo como eixo questões relacionadas aos processos de aprendizagem, bem como ao campo de atuação de universidades e de escolas.

Afora o consenso, levando-se em consideração as nuances, há entre os trabalhos reunidos uma diferenciação importante a ser marcada e é o que faremos na seção a seguir.

2.2.3 Afinal, Residência Pedagógica ou Docente: para quê?

De fato, mesmo com os consensos apontados, uma significativa distinção se coloca novamente separando as produções em dois grupos, agora definitivos: alguns

trabalhos circunscrevem suas questões ao âmbito da formação de professores em si, seja pensando-a em sua etapa inicial, seja na perspectiva da formação continuada. É o caso de Moretti (2011), Sobreira (2010), Campos (2014), Ricci (2015) e Lima (2016). Poladian (2014), Araújo e Silva (2015), Costa (2015) e Fontoura (2017) pensam a questão da formação de professores sim, mas para chegar em outra perspectiva específica, que é a da inserção profissional. Essa diferenciação não estabelece *a priori* consenso total dentro de cada um desses grupos, mas aponta detalhe que merece ser destacado e por isso trataremos de um grupo de cada vez.

Dentre os que pensam a questão da formação em si, numa visada global, o que se conforma é a lógica de investimento numa Residência que reforme, que conserte, que resolva essa formação. Moretti (2011, p.388), por exemplo, valoriza sua experiência na UNIFESP indicando que a Residência Pedagógica se mostrou como espaço de convergência de saberes.

A Residência Pedagógica foi o espaço no qual os saberes dos diferentes sujeitos inseridos nas três frentes de trabalho – disciplina Fundamentos do Ensino da Matemática, Oficina Pedagógica de Matemática e Residência Pedagógica – puderam se manifestar.

Ricci (2015), por sua vez, compreende que houve transformações no campo das concepções de formação que precisam ser apreendidas para que haja transformações também nas práticas formativas. Nas palavras dela: “Se o espaço da prática concreta do docente passa a ser considerado como espaço formativo por excelência, [sic] é necessária a absorção da complexa relação entre comunidade, aluno e professor como eixo do processo formativo.” (RICCI, 2015, p.37). Seria por meio do Programa de Residência Docente que organizaram no Centro Pedagógico da UFMG que esse desafio poderia ser superado.

Campos (2014, p. 2) explicita essa perspectiva de caráter redentor do PRD/CAPES no Centro Pedagógico da UFMG apontando que

O Projeto “Residência Docente” surgiu como uma necessidade de se criar um diálogo entre as práticas existentes no Centro Pedagógico com o papel de ser espaço para formação docente, e a necessidade de aperfeiçoamento das práticas dos professores da educação básica da rede pública mineira, no sentido de oportunizar vivências diferenciadas e formação de qualidade, ligada diretamente ao fazer diário do Centro Pedagógico.

Lima (2016, p.109), por sua vez, destaca que de sua experiência no PRD/CAPES do Colégio Pedro II tem visto que “... a inserção no programa tem possibilitado aos docentes de Sociologia/Ciências Sociais reconfigurar e em alguns casos, reconstruir sua trajetória e seu sentimento de pertencimento à educação básica.”.

Sobreira (2010, p.169), argumentando sobre o PLS de Marco Maciel, aponta que

... mesmo sem considerar que o PL de uma RP [Residência Pedagógica] possa resolver o problema da alfabetização, ou do *fracasso escolar*, consideramos que é uma proposta que nos faz pensar não somente na importância que o estágio tem para a formação docente, mas também na forma que se tem articulado a teoria com a prática dentro do âmbito escolar, mais especificamente, nas salas de aula da Educação Básica.

Quando a visada global se dirige aos que pensam a questão da inserção profissional docente, ou seja, quando se dedica a pensar no ingresso do professor em seu campo de atuação profissional, o que se apreende é a percepção de que a Residência, além de dar conta da formação, se estrutura a serviço de um momento novo na vida do sujeito, um momento que não tem como ser vivido durante seu processo de formação regular e que, compreendem, demanda subsídios para se estruturar.

Fontoura (2017, p.125) apresenta o seu modelo de Residência Pedagógica destacando que “Tal trabalho pretende assegurar que o início da docência ocorra com o suporte de pares e que favoreça a permanência dos novos docentes na profissão, fortalecidos por reflexões coletivas e individuais, com o apoio do grupo.” Costa (2015, p. 43) indica a percepção de que, nesses primeiros anos de atuação profissional, a Residência tende a “... possibilitar ao professor transformar a própria experiência em fonte para refletir sobre sua própria prática, para desenvolver estratégias para lidar com as tensões e conflitos que permeiam o cotidiano escolar.”. Araújo e Silva (2015, p. 3) indicam conclusivamente

que é mister desenvolver pesquisas ampliando a discussão sobre a iniciação à docência com a implantação do programa de residência pedagógica, afim [sic] de evitar que o profissional recém-formado se depare com situações relacionadas a [sic] prática da docência, para o [sic] qual não está preparado, reduzindo assim a evasão dos iniciantes.

Tendo feito a necessária diferenciação, penso ser momento de encaminhar algumas considerações finais.

3 CONSIDERAÇÕES SOBRE O QUE SE LEU ACERCA DE RESIDÊNCIA DOCENTE: PARA COMEÇAR A PENSAR

Para começar a pensar, então, trago à tona a percepção de que a hipótese analítica com a qual iniciei essa empreitada se confirmou: a ideia de Residência voltada para a formação de professores é uma realidade – em forma de propostas esparsas – mesmo não sendo mais que um projeto. Esse termo que escolhi para utilizar no título do trabalho, valendo-me da sua polissemia, explicita o caráter ensaístico que se faz tão presente no que pude constatar acerca da temática através da literatura que a sistematiza. Não se verifica solidez nem mesmo de nomenclatura e se nota que a ideia de Residência está embaralhada em diferentes acepções. Enquanto a expressão ‘Residência Educacional’ não apareceu em nenhum dos trabalhos, é possível apontar que a terminologia ‘Residência Docente’ vem sendo empregada exclusivamente em referência aos programas vinculados ao projeto da CAPES que cunha esse nome. No entanto, ‘Residência Pedagógica’ é termo empregado em distintos locais, para designar distintas propostas de formação – de projeto de lei a projeto de formação inicial e, inclusive, projeto de formação continuada. É importante ter atenção neste sentido.

No mais, e também o mais relevante após esse debruçar nos textos aqui reunidos, é sistematizar uma percepção até então latente: com muita frequência o que se quer fazer reluzir como ouro – com palavras entusiásticas e positivas – se revela, numa análise mais minuciosa, de um dourado meio inconsistente, descascado, quase dando a ver sua origem, em nada, preciosa... Sim, voltei à analogia para concluir por ora esse balanço.

Refiro-me às constantes menções, nos textos trabalhados, que reificam a escola – como espaço de produção de saberes, como *locus* privilegiado de encontro, com relevante potencial colaborativo – e os professores – sujeitos com possibilidade reflexiva! – e, por isso, trazem a ideia de Residência como fértil e promissora, mas que, de fundo, praticamente desdizem o que enunciam.

No PRD/CAPES, por exemplo, tanto nos textos sobre a experiência mineira quanto no da carioca, fica nítido que a escola básica interessante e fértil em possibilidades mesmo é a de “excelência”. É ela que tem a “ensinar”. E isso sem

nenhuma problematização acerca de sua estrutura em relação àquelas outras todas que, aliás, precisam aprender.

Nas propostas de Residência Pedagógica que pensam a formação inicial articulada com a continuada, vislumbrando inclusive o período da inserção profissional dos professores e professoras, a valorização da escola é enunciada, mas a mediação da formação é preconizada e capitaneada pelos professores universitários, ‘especialistas da escola’ na qual, em geral, não atuam.

Além disso, é rapidamente apreensível a noção de que uma perspectiva de inovação é atribuída às propostas que trazem a ideia da Residência, como se materializassem uma novidade no campo da formação de professores. Sem me deter a um debate em relação à falaciosa absolutização do novo como elemento eminentemente positivo, o que de fato não acrescentaria à reflexão pretendida neste texto, é *mister* sublinhar que é o velho pragmatismo que emprenha as diferentes proposições abarcadas na literatura revolvida. Muito longe de se vislumbrar a estruturação de novas perspectivas para a formação, o que se vê é a reconfiguração do que há muito se engendra neste campo: o quase confinamento do professor à sala de aula, como se tudo em seu trabalho e ao que a ele se relaciona se restringisse a ela.

Esse é o início de um processo investigativo, de um percurso analítico em relação ao meu tema de estudo e para mim ficou clara a demanda do campo: ainda não parece existir análise; a mim me espanta a falta de uma perspectiva crítica nesse percurso. A tarefa é empreendê-la.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Polliana Rocha Dias e SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. Residência na docência: uma construção necessária? In: VI Encontro Estadual de Didática e Práticas de Ensino. *Anais eletrônicos*. Goiânia: UFG, 2015.

BRASIL. Senado Federal. Projeto de Lei 277 de 2007. Acrescenta dispositivos à Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para instituir a residência educacional a professores da educação básica. Disponível em:

<http://www.senado.gov.br/atividade/materia/detalhes.asp_cod_mate=80855>.

Acesso em: 4 jun. 2017.

_____. Senado Federal. Projeto de Lei 284 de 2012. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para

instituir a residência pedagógica para os professores da educação básica. Disponível em http://www.senado.gov.br/atividade/materia/detalhes.asp?p_cod_mate=106800 > Acesso em: 4 jun. 2017.

_____. CAPES. Relatório de Gestão 2009-2013. Disponível em <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/2562014-relatorio-DEB-2013-web.pdf>> Acesso em: 16 ago. 2016.

BRASIL. CAPES/UNESCO. Edital CAPES/UNESCO N°. 13/2013: Termo de Referência para contratação de consultoria na modalidade produto. Disponível em <www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital-Unesco-13-2013.doc> Acesso em: 18 mai. 2017.

CAMPOS, Rosane Cassia Santos e. Projeto residência docente: espaço de ação/reflexão sobre a prática do professor de Língua Portuguesa. In: VI Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa. *Anais eletrônicos*. Uberlândia: EDUFU, 2014.

COSTA, Luciana Laureano. *Residência Pedagógica: Criando caminhos para o desenvolvimento profissional docente*. 2015. 128f. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2015.

FONTOURA, Helena Amaral da. Formação de professores para a justiça social: Uma reflexão sobre a docência na Residência Pedagógica. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação* [online]. v.12, n.1, p. 120-133, 2017.

LIMA, Rogério Mendes de. Novos caminhos na formação continuada de professores de Sociologia: Reflexões sobre o Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II. *Revista Perspectiva Sociológica* [online]. Número Especial, p.99-111, 2ºsem 2012/1º sem 2016.

MORETTI, Vanessa Dias. A articulação entre a formação inicial e continuada de professores que ensinam matemática: o caso da Residência Pedagógica da Unifesp. *Revista Educação*. Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 385-390, set/dez 2011.

POLADIAN, Marina Lopes Pedrosa. *Estudo sobre o Programa de Residência Pedagógica da UNIFESP: uma aproximação entre Universidade e Escola na formação de professores*. 2014. 129f. Dissertação de Mestrado – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

RICCI, Cláudia Sapag. Juntar saber com saber: Reflexões sobre o Programa Residência Docente. *Revista Atos de Pesquisa em Educação*. Blumenau, v. 10, n.1, p.31-52, jan./abr 2015.

SOBREIRA, Janaína Lilian Benigna. *Desafios para uma formação inicial qualificada dos profissionais da educação sobre a prática do ensino: um estudo sobre o Projeto de Lei de Residência Pedagógica*. 2010. 186f. Dissertação de Mestrado - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.