

Análise do discurso sobre a formação no Programa de Residência Pedagógica

Análisis del discurso sobre la formación en el Programa de Residencia Pedagógica

Lucas Mellini Faleiros
Marinalva Vieira Barbosa
Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM)
Uberaba-Brasil

Resumo

O presente artigo sintetiza e socializa os resultados de uma pesquisa de mestrado, a qual teve como objetivo geral analisar o discurso sobre a formação docente presentes em documentos oficiais do Programa de Residência Pedagógica. Utilizamos a Análise do Discurso foucaultiana para sustentar o referencial teórico-metodológico da pesquisa, mobilizando predominantemente os conceitos do eixo ser-saber: discurso, enunciado e formação discursiva. Tratando-se da primeira versão do programa (2018-2019), o Edital Capes e dois projetos institucionais compuseram nosso corpus, enquanto materialidade discursiva. Concluímos que essa política pública legitima uma formação pedagógica ancorada, primordialmente, em saberes do campo político e econômico.

Palavras-chave: Formação docente; Análise do discurso; Residência Pedagógica.

Resumen

Este artículo sintetiza y socializa los resultados de una investigación de maestría, que tuvo como objetivo general analizar el discurso sobre la formación docente presente en documentos oficiales del Programa de Residencia Pedagógica. Utilizamos el Análisis del Discurso Foucaultiano para sustentar el marco teórico-metodológico de la investigación, movilizando predominantemente los conceptos del eje ser-saber: discurso, enunciado y formación discursiva. En el caso de la primera versión del programa (2018-2019), la Convocatoria de la Capes y dos proyectos institucionales conformaron nuestro corpus, como materialidad discursiva. Concluimos que esta política pública legitima una formación pedagógica anclada, especialmente, en conocimientos provenientes del campo político y económico.

Palabras Clave: Formación docente; Análisis del discurso; Residencia Pedagógica.

1. Introdução

Este artigo tem o objetivo de sintetizar e socializar os resultados de uma pesquisa de mestrado que analisou os discursos presentes nos documentos oficiais do Programa de Residência Pedagógica (PRP) e em dois projetos institucionais. A pesquisa, realizada durante o período de 2021-2022, ocupou-se em tratar da primeira versão do PRP, ou seja, em sua fase de implementação (2018-2019).

A formação inicial docente é um tema que recebeu grande destaque após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei 9.394/96, que preconizou, ao Ensino Superior, qualificação obrigatória para lecionar na escola básica. Desde então, a quantidade de pesquisas e políticas públicas, focadas no processo formativo da docência, cresceu consideravelmente.

As licenciaturas ocuparam um lugar muito relevante no nível superior de ensino, devido à grande demanda por profissionais da escola básica (Barretto, 2015). O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa de Residência Pedagógica (PRP) são dois importantes exemplos de políticas públicas destinadas a esses cursos, que trazem, em seu discurso, o objetivo de valorizar e enriquecer a formação. Ambos os programas possibilitam a imersão do licenciando na escola básica, sendo o PIBID destinado aos discentes da primeira metade do curso e o PRP àqueles que já se encontram na segunda metade. Neste trabalho, temos a formação inicial docente como contexto geral e nosso objeto de estudo são os discursos materializados nos documentos oficiais que regem o PRP em seu período de implementação (2018-2019).

O PRP é um programa de bolsas destinado aos cursos de graduação em licenciaturas. O programa surgiu com a Portaria GAB nº 38 de 28 de fevereiro de 2018, pela ação conjunta do Ministério da Educação (MEC), da Secretaria de Educação Superior (Sesu) e da Coordenação de Apoio de Pessoal de Nível Superior (Capes), responsável por promover chamadas públicas mediante a publicação de editais abertos às instituições de Ensino Superior.

Como o PRP é uma política pública educacional que, similar ao PIBID, propõe melhorar a relação entre a escola básica e o ensino superior, possibilitando que os licenciandos desenvolvam ações pedagógicas no ambiente escolar, consideramos pertinente realizar uma pesquisa que tivesse como objeto de estudo o discurso presente na materialidade de seus documentos oficiais. Justificamos também a relevância do trabalho por se tratar de um

estudo que particularizou a realidade de duas Instituições de Ensino Superior (IES) situadas na região do Triângulo Mineiro – MG.

A problemática que direcionou nossa investigação é composta por perguntas, tais como: qual é o discurso de formação docente presentes no discurso que rege o Programa de Residência Pedagógica? Como ele se relaciona com os demais discursos do campo de conhecimentos já construídos na área de formação inicial de professores? Como a docência aparece, enquanto objeto de discurso, nos documentos? Assim, pretendemos compreender, utilizando a Análise do Discurso foucaultiana, o que é legitimado pelo PRP como formação inicial docente e como esse discurso se relaciona com outros do atual campo de estudos da área.

Fizemos a escolha pelo referencial teórico-metodológico foucaultiano por consideramos pertinente, tendo em vista nossa problemática e objetivo, já explicitados. Optamos por mobilizar as “ferramentas” teórico-metodológicas presentes, predominantemente, no texto *A Arqueologia do Saber*, tais como discurso, enunciado e formação discursiva. Para além da fase dita arqueológica, também discutimos a questão da verdade, colocada por Foucault a partir do texto *A Ordem do Discurso*.

2. As Políticas Públicas para a Formação Docente

O surgimento de políticas públicas para a formação docente está vinculado à necessidade de uma educação generalizada para toda a população. Segundo Secchi (2013, p. 2), “uma política pública é uma diretriz elaborada para enfrentar um problema público”. Assim, foi apenas quando a demanda por uma instrução popular apareceu que o Estado passou a promover ações e instituir ambientes próprios para uma educação formal e para a formação de professores. A Revolução Industrial (1760-1840) é considerada um acontecimento decisivo para essas mudanças, já que desencadeou o enorme fortalecimento dos centros urbanos, bem como a necessidade por mão de obra operária nas fábricas e mercado consumidor nas cidades.

Conforme Saviani (2008, p. 2-3):

O domínio da cidade e da indústria sobre o campo e a agricultura tende a se generalizar e a esse processo corresponde a exigência da generalização da escola [...] É, assim, no âmbito da sociedade moderna que a educação se converte, de forma generalizada, numa questão de interesse público a ser, portanto, implementada pelos órgãos públicos, isso é, pelo Estado o qual é instado a provê-la através da abertura e manutenção de escolas.

Análise do discurso sobre a formação no Programa de Residência Pedagógica

A partir daí, iniciou-se a criação e institucionalização dos primeiros espaços de formação de professores, as Escolas Normais. A consolidação desses ambientes representou uma ação nacional em resposta ao problema público que emergia na época: a demanda por uma instrução popular. Elas se constituíram como uma grande rede institucional, composta por diversas unidades espalhadas pelo país. Nesses ambientes, era visado um modelo específico de docência, marcado pelo discurso tecnicista e por uma visão prática e operacional do educador.

Desde então, diversas foram as mudanças e os debates acerca dos saberes necessários à formação docente. Durante essa trajetória, um conjunto muito diverso de discursos educacionais surgiu e compôs, até os dias atuais, uma disputa conceitual sobre os temas ligados à formação.

Na visão foucaultiana adotada, o discurso tem o efeito de produzir saberes e condicionar a existência do outro a partir desses. O modo de enunciar o professor e sua formação não é entendido, aqui, como uma simples tradução de um fenômeno exterior a nossa fala; pelo contrário, é a partir de nossos discursos, enquanto práticas, que delimitamos certas condições de existência.

Logo, a trajetória de formação docente, marcada pelas diferentes maneiras de enunciar e construir saberes e verdades sobre o outro, carrega consigo um conjunto vasto e, muitas vezes, antagônico, de olhares para com o trabalho do professor e para com os requisitos a sua formação. Olhares esses comumente amparados por suportes institucionais.

O PRP surge como uma política pública governamental que traz a valorização da carreira docente em seu discurso. Seus documentos oficiais (editais e projetos institucionais), como materialidade discursiva, levam consigo determinados olhares sobre a formação docente para a superfície. O surgimento do PRP coincidiu com um período de muitas incertezas acerca dos rumos que o Estado tomaria a respeito da educação e, conseqüentemente, da formação inicial docente. Isso porque o programa foi apresentado em meio à crise política instaurada após o golpe parlamentar de 2016 (Saviani, 2018). Nesse sentido:

O então vice-presidente Michel Temer assume a Presidência do Brasil em agosto de 2016, e em seu discurso de posse já manifesta suas intenções para as políticas educacionais. Pertencente a um partido conservador e neoliberal, o MDB (Movimento Democrático Brasileiro), o ex-vice-presidente demonstra em seus discursos que a agenda do “novo” governo será alinhada com os ideais de seu partido. Então, é notório constatar que as transformações educacionais seguirão

pelos caminhos neoliberais, sendo perceptível a presença de premissas reformistas no discurso defendido por Temer (Costa & Gonçalves, 2020, p. 314).

Dessa forma, o PRP passa a compor o conjunto oficial de políticas públicas para a formação inicial docente durante um período de tensão e de disputa de concepções educacionais (Costa & Gonçalves, 2020; Farias et al., 2020; Silva & Cruz, 2018).

3. A Análise do Discurso foucaultiana

A Análise do Discurso foucaultiana é o campo de estudos que utilizamos para sustentar teórico-metodologicamente desta pesquisa. Propomo-nos a mobilizar as chamadas ferramentas teórico-metodológicas apresentadas por Foucault nos textos *A arqueologia do saber* (Foucault, 2020) e *A Ordem do discurso* (Foucault, 2019), sendo elas: discurso, enunciado, objeto, formação discursiva e verdade. Além do filósofo, também dialogamos com Fischer (1995, 2003), importante estudiosa de seus textos.

Foucault integra o grupo diverso de estudiosos que tiveram o discurso como objeto de estudo. A questão da produtividade dos discursos, enquanto práticas, está muito presente ao longo de seus trabalhos (Fischer, 2003). Essa perspectiva é muito cara para a investigação de como a docência e a educação, no viés de objetos de discurso, constituem-se ao longo da história. Ademais, essa é uma característica que difere, fortemente, Foucault dos demais estudiosos sobre o discurso.

Salientamos que, ao entrar em contato com a vasta obra de Michel Foucault, propusemo-nos a permanecer majoritariamente em questões relativas à sua fase dita arqueológica. Em uma entrevista, Gregolin (2022, p. 26) disse que estudar Foucault é “um projeto de vida, certamente, já que a obra de Foucault é imensa, é preciso muito tempo para ler integralmente e o tempo do doutorado e do mestrado é o cronológico, curto, fugaz”. Dessa maneira, haja vista o período hábil da pesquisa e considerando a problemática e objetivos propostos, estabelecemos esse recorte.

A análise do discurso foucaultiana nos permite desnaturalizar os discursos legitimados sobre a formação inicial de professores. É um movimento que nos propicia estranhar e perguntamos o porquê de apenas algumas coisas serem ditas, no meio de infinitas possibilidades. É questionar alusivamente à positividade das práticas discursivas e entender seu papel na construção dos objetos de que falamos. Falar sobre a docência não é traduzir, em palavras, um objeto a priori no mundo, mas delimitar suas possibilidades e condicionar sua existência.

Análise do discurso sobre a formação no Programa de Residência Pedagógica

Foucault (2020, p. 3) inicia o texto *A arqueologia do saber* com as seguintes palavras:

Há dezenas de anos que a atenção dos historiadores se voltou, de preferência, para longos períodos, como se, sob as peripécias políticas e seus episódios, eles se dispusessem a revelar os equilíbrios estáveis e difíceis de serem rompidos, os processos irreversíveis, as regulações constantes, os fenômenos tendenciais que culminam e se invertem após continuidades seculares, os movimentos de acumulação e as saturações lentas, as grandes bases imóveis e mudas que o emaranhado das narrativas tradicionais recobriria com toda uma densa camada de acontecimentos.

Esse modo linear e contínuo de pensar a história é o que Foucault propõe deixar em suspenso. O pensador sugere um novo olhar sobre a história, o olhar arqueológico. Este a vê como um processo descontínuo e constituído de discursos dispersos, cabendo ao analista fazer aparecer o sistema de regras que rege sua formação. Portanto, as questões de descontinuidade e dispersão são postas em jogo e defendidas ao longo de seus textos como princípios fundamentais para compreender o funcionamento dos discursos, responsáveis pela constituição dos saberes.

O objetivo da análise do discurso foucaultiana não é formular uma interpretação do corpus, ou buscar o sentido oculto, o que se quis dizer. Estabelecer uma correlação entre os enunciados e as condições de emergência nos direciona para a tentativa de compreender o que tornou possível o aparecimento de certo enunciado.

O que Foucault pergunta aos textos não é “o que está por trás”, “o que se queria dizer” com aquilo, mas sim: quais são as condições de existência daquele enunciado. Suspendendo continuidades, acolhendo cada momento do discurso e tratando-o no jogo de relações em que está imerso, o arqueologista levanta um conjunto de enunciados efetivos, em sua singularidade de acontecimentos raros, dispersos e dispersivos e indaga: afinal, por que essa singularidade acontece ali, naquele lugar, e não em outras condições? (Fischer, 1995, p. 31).

Na educação, o que poderia explicar o aparecimento de enunciados materializados em frases como “os professores precisam fazer cursos de reciclagem”, “a escola precisa formar mão de obra para o mercado de trabalho”, “é necessário uma educação para a produtividade”, “uma educação de excelência se baseia em conceitos de eficácia e resultados”, “a formação de professores é demasiadamente teórica”, entre muitos outros, que circulam e são aceitos como verdade, desde as últimas duas décadas?

Ressaltamos que não se trata de ignorar os efeitos de sentido que os enunciados nos trazem, porém, é mais que isso, é pensar sob que circunstâncias histórico-sociais, políticas, discursivas eles ocupam espaços, antes vazios. Por que esse enunciado e não outro?

O enunciado foge de qualquer suposta neutralidade, na medida em que surge a partir de um jogo de regras, de um feixe de relações. O enunciado é um objeto que os homens “produzem, manipulam, utilizam, transformam, trocam, combinam, decompõem e recompõem” (Foucault, 2020, p. 128). Tal entendimento nos leva ao movimento de estranheza para com os enunciados. Os enunciados são desnaturalizados e compreendidos como resultantes de relações complexas que ultrapassam a simples vontade autônoma do sujeito falante. Aqui, a concepção de sujeito fundador da realidade e do conhecimento, presente em correntes filosóficas humanistas é rejeitada.

Conforme Foucault (1999, p. 7-9), “o discurso está na ordem das leis”, sua produção, em uma sociedade, é “ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos”. Os discursos, produtores dos saberes que operam na sociedade, não estão soltos e nem emergem por acaso. Sua produção e validação são intencionadas. Há uma série de mecanismos capazes de legitimar e dar um caráter de verdade a certos discursos pedagógicos, em detrimento de outros

Por mais que o discurso seja aparentemente bem pouca coisa, as interdições que o atingem revelam logo, rapidamente, sua ligação com o desejo e com o poder [...] o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar (Foucault, 1999, p. 10).

Em seu texto, Foucault (1999) apresenta três grandes sistemas de exclusão que funcionam como procedimentos de controle e de delimitação do discurso: a palavra proibida, a segregação da loucura e a vontade de verdade. Um discurso pode vestir-se de verdadeiro ou falso, a depender de um conjunto de procedimentos que legitimam saberes em detrimento de outros. Foucault (1999) afirma que:

[...] essa vontade de verdade, como os outros sistemas de exclusão, apoia-se sobre um suporte institucional: é ao mesmo tempo reforçada e reconduzida por todo um conjunto de práticas [...] Mas ela é também reconduzida, mais profundamente sem dúvida, pelo modo como o saber é aplicado em uma sociedade, como é valorizado, distribuído, repartido e de certo modo atribuído (Foucault, 1999, p. 17).

É nesse sentido que, pensando no campo pedagógico, certas correntes de pensamento têm hegemonia e são amplamente difundidas no sistema educacional, como um todo, por políticas públicas governamentais. O estrangulamento das Pedagogias de Esquerda, comentadas por Saviani (2010), em prol do discurso capitalista e neoprodutivista de educação, é um exemplo de como esse conjunto de instrumentos atua na valorização de um viés pedagógico, enquanto exclui os outros.

O que seriam os programas de formação de professores promovidos pela Capes, a partir do pensamento foucaultiano, senão um suporte e uma distribuição institucional de todo um conjunto de práticas discursivas a respeito da docência? O que seriam, senão um modo de valorizar e difundir na sociedade um modo correto e verdadeiro de ser professor?

Foucault (1999) também apresenta um outro grupo de procedimentos que permitem o controle dos discursos, são os procedimentos de sujeição do discurso: a rarefação, o ritual, as sociedades do discurso, as doutrinas e a apropriação social dos discursos.

A educação, embora seja, de direito, o instrumento graças ao qual todo indivíduo, em uma sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso, é bem sabido que segue, em sua distribuição, no que permite e no que impede, as linhas que estão marcadas pela distância, pelas oposições e lutas sociais. Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação social dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo (Foucault, 1999, p. 44).

O conceito foucaultiano de apropriação social dos discursos desenvolve um papel importante na compreensão de que os saberes da docência estão sempre ligados ao contexto histórico e político de uma época. O Estado, grande responsável pela promoção da educação pública, lança mão de políticas públicas que são direcionadas a todos os segmentos educacionais, as quais carregam determinados efeitos de verdade através do discurso.

3.1 A constituição do corpus de análise

O corpus de análise da pesquisa é composto pelo conjunto oficial de enunciados que definem os parâmetros e diretrizes do PRP. Para Foucault (2020, p. 123), “o enunciado precisa ter uma substância, um suporte, um lugar e uma data” (Foucault, 2020, p. 123). Essa materialidade, que permite a existência dos enunciados no mundo, é entendida aqui como os documentos oficiais (portaria normativa, edital e projetos institucionais) disponíveis online, em arquivo PDF. Esses documentos fazem parte do Arquivo acerca da formação docente.] Foucault entende que (2020, p. 157, grifo nosso):

[...] temos na densidade das práticas discursivas sistemas que instauram os enunciados como acontecimentos (tendo suas condições e seu domínio de aparecimento) e coisas (compreendendo sua possibilidade e seu campo de utilização). São todos esses sistemas de enunciados (acontecimentos de um lado, coisas de outro) que proponho chamar de *arquivo*.

Distinguimos os textos como importantes objetos de análise. O texto é matéria que dá vida para o discurso, permitindo que ele circule em um período histórico. Os textos possibilitam também as transformações e as rupturas, retomando a concepção de descontinuidade para a Arqueologia.

Para a constituição do corpus desta pesquisa, foram considerados os seguintes documentos:

- Portaria GAB nº 38 de 28 de fevereiro de 2018;
- Edital Capes nº 06/2018;
- Projeto Institucional da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM);
- Projeto Institucional da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

Como o foco da pesquisa foi estudar a primeira etapa do programa (2018-2019), obtivemos acesso de forma online aos dois principais documentos que direcionaram as ações do PRP em nível nacional durante sua fase de implementação: a Portaria GAB nº 38 de 28 de fevereiro de 2018 e o Edital Capes nº 06/2018.

As duas IES estão localizadas na região do Triângulo Mineiro – MG e cada uma possui um Projeto Institucional (PI) voltado para o contexto da unidade em questão, com a proposta de relacionar as diretrizes gerais às suas peculiaridades e desafios. O PI da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) encontra-se disponível online, enquanto, para o acesso do PI da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), foi necessária solicitação via e-mail à coordenação do programa.

4. Resultados e Discussão

A organização da análise de dados a seguir segue a divisão temática estabelecida pelos quatro objetivos do programa, em que extraímos, das formulações textuais, enunciados acerca da relação entre teoria e prática, da reformulação do estágio, da relação entre universidade e escola, e da vinculação das práticas pedagógicas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), respectivamente.

4.1 A relação entre teoria e prática

O primeiro objetivo geral do PRP estabelecido pelo edital Capes 06/2018 é o de:

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 (Brasil, 2018b, grifos nossos).

É uma formulação textual que aponta para o discurso sobre “aperfeiçoar” a formação dos futuros professores. De fato, não é novidade que os cursos de licenciatura enfrentam uma série de desafios, desde os pedagógicos até mesmo aqueles relacionados à falta de infraestrutura adequada. A busca por um curso de formação inicial de qualidade e que consiga, de fato, cumprir com a preparação de futuros docentes é um desafio antigo.

Análise do discurso sobre a formação no Programa de Residência Pedagógica

Exercitar a relação entre teoria e prática é algo que marca essa política, no entanto, há uma contradição inicial em exigir “projetos que fortaleçam o campo da prática”. A maneira como será construída essa ligação teórico-prática não é explicitada, tornando-se clara a ênfase pela prática. O discurso pragmático da docência, presente neste primeiro objetivo, não é algo novo, pelo contrário, remete ao discurso pedagógico produtivista, que está presente desde época da ditadura militar no país, apontado por Saviani (2013). Baseia-se na ideia do professor do método, um sujeito operacional, marcado por um caráter prático de docência.

Esse discurso, que enquadra o docente em uma posição meramente prática, tem sua condição de existência intimamente ligada ao contexto da sociedade neoliberal, que o direciona no sentido de responder às demandas do capital. É um discurso pedagógico marcado pelos conceitos de “inovação”, “eficácia”, “rendimento”, “resultados”, entre outros, que se ancoram em saberes políticos e econômicos. O discurso de “imersão” na prática, a fim de diagnosticar e elaborar intervenções pedagógicas, esvaziando a importância da teoria, revela a “prática para a prática” como forma de ação. Scalcon (2008, p. 41) indica que:

[...] a prática, como fonte de conhecimento prático, é que garantiria eficácia à ação pedagógica, ou seja, no decorrer da ação, produzir-se-ia uma reflexão prática, entretanto não sustentada em mediações teóricas e sim em “esquemas de ação” ou “esquemas práticos” escolhidos pelo sujeito em função de sua eficácia para responder à imprevisibilidade, às incertezas da prática ou postas pela prática. Disso é que decorre a centralidade na aquisição de competências, e não de conhecimentos científicos, teóricos e acadêmicos.

A “prática para a prática” impede que o educador aproprie-se da sua função intelectual crítico da realidade e que considere possível mudar e melhorar suas condições de trabalho; é um modo de ação que traz passividade e conformidade para com a precariedade da docência. É a concepção de docência imersa num pragmatismo, muito difundido nas práticas discursivas neoliberais, uma noção hegemônica e legitimada por suporte e distribuição institucional. Nesse sentido, Foucault (2020, p. 144) afirma que a prática discursiva “é um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa”.

A perspectiva mercadológica de formação é justificada pelas condições econômicas, políticas, sociais e históricas. Nele, o professor, como função a ser ocupada, é pragmático, acrítico e apolítico, além de pertencer a um modelo educacional que está em serviço da reprodução das estruturas sociais. “A arqueologia faz também com que apareçam relações

entre as formações discursivas e domínios não discursivos (instituições, acontecimentos políticos, práticas e processos econômicos)” (Foucault, 2020, p. 198).

Tal ênfase na prática segue presente no Edital Capes nº06/2018 (Brasil, 2018b), materializada em trechos como “estratégia para aperfeiçoar a prática na formação inicial dos professores da educação básica” e “formação prática de professores”. Assim, ao longo de todo o texto, a prática é tratada com enfoque, em contraposição à teoria. O conceito de teoria está presente no documento apenas ao reiterar que os residentes exercitarão “de forma ativa a relação entre teoria e prática”. Entretanto, que maneira ativa é essa, e qual é o papel da teoria nesse exercício de relacionar teoria e prática? O lugar da teoria não é tratado.

O PI da UFTM, por mais que explicita uma relação entre teoria e prática, propõe uma “aprendizagem prática”, como nos exemplos a seguir:

Possibilitar ao licenciando residente a *aprendizagem prática* e a oportunidade de vivenciar o processo de gestão de sala de aula, propiciando ao futuro professor uma formação que envolva a necessária relação teoria/prática na abordagem da realidade escolar (UFTM, 2018, grifo nosso).

A partir de cooperação mútua, espera-se articular cenários de *aprendizagem prática* para os futuros professores e propiciar a formação continuada aos professores e gestores da rede pública (UFTM, 2018, grifo nosso).

A teoria está de forma isolada no primeiro objetivo específico, sendo esse: Desenvolver no licenciando residente a competência em identificar problemas inerentes à prática educativa, utilizando o referencial teórico-metodológico disponível para compreender suas causas e consequências para propor alternativas de solução (UFTM, 2018).

Na seção sobre a “forma de preparação do aluno para a residência e para a organização e execução da intervenção pedagógica”, prática e teoria aparecem, novamente, enquanto elementos dissociados.

Os residentes serão preparados juntamente com os preceptores nos encontros de agosto e setembro. Além desses encontros, haverá outros em que serão propostas *atividades práticas* (elaboração de material didático e *regência de aulas* curtas para o grupo do subprojeto em que o residente estiver inserido) para afinamento das ações em sala de aula. A preparação do residente para o projeto de intervenção também ocorrerá por meio de leituras, seminários e debates. Os residentes serão introduzidos a uma série de referências relevantes na área de pesquisa em ensino e aprendizagem do subprojeto em que estão inseridos, bem como a variados textos teóricos que discutam diferentes abordagens e conhecimentos/ações pedagógicas do conteúdo curricular. O objetivo é levar à reflexão e à ação sobre como transformar os objetos de estudo em objetos de ensino e aprendizagem (UFTM, 2018, grifos nossos).

Análise do discurso sobre a formação no Programa de Residência Pedagógica

Nessa esfera, a regência de aulas é compreendida como uma atividade prática e a teoria tem seu lugar estabelecido ao propor a leitura de textos teóricos que discutam os assuntos pedagógicos.

Para Foucault (2020), o discurso é atingido pela ideia de descontinuidade. Isso faz com que todo o arcabouço de saberes docentes não seja homogêneo, mas repleto de rupturas e contradições. Pimenta (1997), por exemplo, a partir de uma pesquisa sobre o estágio docente, sugere um olhar para a ação docente que diverge do caráter pragmático já discutido e que tem sua hegemonia nas políticas.

Amparada no conceito de práxis presente no texto de Vázquez (1977), a autora disserta sobre a indissociabilidade entre a teoria e a prática. Nesse rumo, teoria e prática formam uma unidade, não sendo possível valorizar uma sem a outra. Aqui, o conceito de prática é construído de maneira que ela não seja uma ação pela ação, contudo, que tenha a teoria presente e evidenciada, a qual orienta, de forma consciente, os movimentos do professor.

Nos subprojetos do PI da UFTM (UFTM, 2018), encontramos, em algumas formulações textuais, um discurso que caminha no sentido de teoria e prática indissociáveis, próximo ao apresentado por Pimenta (1999). São exemplos que expressam esse entendimento:

O núcleo Biologia propõe como modelo norteador de todas as atividades a prática crítico-reflexiva, para que o futuro professor desenvolva a capacidade de refletir sobre a sua própria prática, de modo a tornar explícitos os conhecimentos tácitos, que são adquiridos ao longo das experiências e vivências [...] incentivar a elaboração de propostas para estruturar e reestruturar as ações quando necessário - estimular os residentes a racionalizar sua própria prática, criticá-la e revisá-la, de modo a fundamentar suas ações com razões conscientes (Subprojeto Biologia).

Estimular residentes e preceptores a exercitar a reflexão crítica e contínua sobre a relação da teoria e da prática 6. Investigar a própria prática pedagógica, estimulando residentes e preceptores a observar, refletir, criticar, revisar e tornar-se consciente do seu papel de educador (Subprojeto Língua Espanhola/Língua Inglesa).

[...] favoreceremos a convergência entre a formação na área de História e as possibilidades escolares. Nesse caso, o objetivo é valorizar de maneira dialética a relação entre teoria e prática (Subprojeto História).

Também podemos destacar algumas enunciações presentes em trechos dos subprojetos do PI da UFU (UFU, 2018) que contêm essa ideia de articulação entre teoria e prática:

Desenvolver, em conjunto com os preceptores, *atividades teórico/práticas* que subsidiem aos licenciandos na aprendizagem dos princípios subjacentes ao planejamento, organização, gestão e execução de ações na prática docente (Subprojeto Biologia Física Matemática Química, grifo nosso).

Proporcionar aos residentes experiências formativas no contexto do cotidiano da escola, principalmente em situações concretas de ensino-aprendizagem em aula, que possibilitem articular teoria e prática na formação inicial para o exercício profissional da docência em Geografia na educação básica (Subprojeto Geografia).

Por fim, essa discussão, como um todo, direciona-nos para o questionamento: por que o discurso de “fortalecer o campo da prática” aparece, de forma expressiva, no Edital Capes nº06/2018 e repleto de contradições nos Projetos Institucionais, e não outro?

O cenário da sociedade neoliberal, como condição histórica de possibilidade para a valorização do professor pragmático, não impede a presença de resistências. O discurso, sendo uma rede repleta de descontinuidades e rupturas, também permite o aparecimento de práticas que olhem para a ação docente de forma contra hegemônica. Nasce a possibilidade de trabalhos que se objetivam a superar a visão dicotômica entre teoria e prática, tal qual de Pimenta (1999). Propor a interdependência entre teoria e prática é conflitar com o entendimento de “hora da prática” da docência, que se faz presente nos documentos oficiais do RP enquanto materialidade discursiva.

A vontade de verdade, como um procedimento de controle e delimitação do discurso (Foucault, 1999), torna possível a valorização de práticas pedagógicas que se sustentem, em partes, no campo econômico e político de saber. Nesse sentido, tornam-se possíveis enunciações que colocam a educação como ferramenta preparatória, exclusivamente, para o mercado de trabalho.

Olhar para o conceito de prática (e de teoria) não como algo inato às discursividades, mas como um conceito que é constantemente condicionado pelas práticas discursivas e não-discursivas em vigor, abre-nos a possibilidade para negar esse discurso e considerar outros moldes para pensar a formação de professores. O discurso verdadeiro é sempre resultado de uma construção, sendo possível trilhar outros caminhos, que não este da prática utilitarista na formação inicial de professores, e sim de uma prática que, a partir da teoria, seja comprometida com a transformação da sociedade, com a superação das desigualdades sociais e que seja guiada por fins democráticos.

4.2 A reformulação do Estágio Curricular Supervisionado

Desde o final do século XX, com o crescimento dos movimentos sociais e das mobilizações do campo educacional para uma educação de qualidade, muitas pesquisas passaram a ter a etapa de estágio dos cursos de licenciatura como objeto de estudo, na tentativa de superar as concepções técnicas e de reprodução de modelos consagrados.

Análise do discurso sobre a formação no Programa de Residência Pedagógica

Entretanto, sem considerar o atual e amplo debate sobre as questões relativas ao estágio, e sem propor um diálogo com as entidades educacionais, educadores e estudiosos da área, o Estado (MEC/Capes) propôs o objetivo de reformulá-lo a partir das experiências provenientes do PRP.

Nessa linha, “induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica” (Brasil, 2018b) é o trecho que apresenta o segundo objetivo do programa. De acordo com o Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa Michaelis, o verbo induzir remete a ações como “aconselhar ou persuadir alguém a fazer algo; incitar, instigar, solicitar” (Induzir, 2022). A utilização desse verbo é confusa, por não explicitar o que seria essa “reformulação” do estágio supervisionado e qual será a função das atividades didático-pedagógicas desempenhadas no PRP nesse processo.

O Edital Capes nº06/2018 define como requisito para a participação das IES no RP: “comprometer-se em reconhecer a residência pedagógica para efeito de cumprimento do estágio curricular supervisionado” (Brasil, 2018b). Inicialmente, a proposta seria a de apontar caminhos para uma melhoria do estágio, porém, logo na sua primeira versão, o PRP já prevê uma ideia de substituição. Integrar essa política à realidade das IEs significa permitir com que os licenciandos se formem a partir da experiência de residência pedagógica conceituada pela Capes, sem necessariamente experienciar o estágio curricular supervisionado (componente obrigatório do currículo e preconizado pela Resolução CNE/CP nº 2/2015).

Esse objetivo é expresso nos Projetos Institucionais das seguintes formas: refletir acerca da reformulação dos estágios supervisionados obrigatórios a partir dos resultados das experiências do Programa Residência Pedagógica (UFTM, 2018); e analisar as convergências e divergências sobre o desenvolvimento do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura e suas possibilidades de convalidação no âmbito da residência pedagógica (UFU, 2018).

O propósito de substituir o estágio por um modelo padronizado (sem que haja contribuições das IES, dos educadores e entidades educacionais amplamente reconhecidas), e de âmbito nacional, revela um esforço intenso, por parte do Estado (representado pelo MEC/Capes), de controlar, autoritariamente, as práticas discursivas e não-discursivas acerca das experiências vividas pelos licenciandos em sua etapa de formação inicial.

Dessa forma, enfatizamos o interesse do MEC/Capes pela imposição de uma proposta de formação inicial padronizada, e que, em nível nacional, situe a residência pedagógica como “a hora da prática” nos cursos. Esse é o discurso do MEC/Capes sobre a formação de

professores presente no Edital Capes nº 06/2018 e que se coloca como precursor para o “aperfeiçoamento” do estágio curricular supervisionado.

4.3 A relação entre universidade e escola

Qual é o discurso, sobre o lugar da universidade e da escola na formação de professores, presente nos documentos oficiais do PRP. E por que esse, e não outro?

Consoante os documentos, “na escola-campo, o residente será acompanhado por um professor da educação básica, denominado preceptor”; e “a orientação do residente será realizada por um docente da IES, denominado docente orientador” (Brasil, 2018b). Os dois trechos citados retomam a compreensão do caráter pragmático e tecnicista, já discutida, que o discurso do PRP impõe ao professor da rede básica de ensino.

No texto, o preceptor adquire um papel predominantemente passivo quando comparado ao docente da IES, que assume ativamente a responsabilidade das ações a serem desenvolvidas; o preceptor acompanhará e o docente da IES orientará. A escolha pela palavra acompanhar remete a uma concepção de observação, estar presente em conjunto; não ficando evidente quais são as possíveis contribuições do professor da escola para a formação do licenciando durante suas atividades no PRP.

Ademais, na equação “o preceptor acompanha e o docente da IES orienta”, é possível afirmar a presença da dicotomia entre o desenvolvimento das metodologias de ensino no ensino superior e a aplicação na escola básica; o que constitui um ponto de inconsistência na proposta, já que o terceiro objetivo é justamente o de construir uma melhor relação entre as duas instituições.

Trata-se, aqui, da emergência de um discurso sobre o professor da rede básica de ensino, que assume o dever de implementar metodologias e conhecimentos prontos, desenvolvidos por profissionais mais capazes e qualificados, nesse caso, os docentes da IES. Apesar disso, ao citar o Plano de Atividades da Residência, o edital afirma que ele “deverá ser elaborado por cada residente, em conjunto com seu orientador e preceptor”, mas sem especificar as atribuições de cada um nesse processo e como se configura essa relação de sujeitos imersos em realidades distantes.

Nessa ótica, “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” é o terceiro objetivo do PRP (Brasil, 2018b). Esse objetivo é expresso de maneira confusa e inconsistente.

Se a IES é tratada como “a entidade que forma”, como a escola básica terá protagonismo na formação de professores? Ao passo em que o enunciado se configura na dualidade entre a instituição que forma, e na que recebe, ele se contradiz no suposto protagonismo a ser assumido pelas escolas.

4.4 A associação do PRP à Base Nacional Comum Curricular

O quarto objetivo do PRP presente no Edital Capes 06/2018 visa “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)” (Brasil, 2018b).

Tem-se uma proposta que se mostra conflitante com a autonomia universitária, garantida pelo artigo 207 da Constituição Federal. Segundo essa, “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (Brasil, 1988). As universidades possuem autonomia para elaborar suas próprias propostas pedagógicas de acordo com sua produção de conhecimento, elaborando seus currículos contextualizados com a sua realidade.

Em uma sociedade, a produção do discurso é controlada (Foucault, 1999), e aqui isso é evidenciado pela vontade da CAPES em modificar os currículos das licenciaturas tendo a BNCC como parâmetro. A BNCC é um documento que ganhou caráter polêmico ao instituir o discurso das habilidades e competências, duramente criticado por autores que propõem uma educação democrática e para a superação das desigualdades sociais.

Em um estudo sobre a construção dos debates para a elaboração da BNCC, Macedo relata que “parceiros privados, na forma de fundações ou não, começavam a se fazer, não apenas presentes - o que não seria de estranhar no mundo contemporâneo - mas, insidiosamente presentes” (Macedo, 2014, p. 1537). Ao investigar quais agentes estariam interessados na implementação de uma base comum nacional, Macedo (2014, p. 1540) aponta para a presença de diversos órgãos como “instituições financeiras e empresas — Itaú [Unibanco], Bradesco, Santander, Gerda, Natura, Volkswagen, entre outras — além de Fundação Victor Civita, Fundação Roberto Marinho, Fundação Lemann, CENPEC, Todos pela Educação, Amigos da Escola”.

No panorama da sociedade neoliberal, os organismos internacionais são autorizados a dizer o que é verdade. A validação das produções textuais dessas entidades, bem como

documentos norteadores para a educação e a participação em debates para a construção de uma base comum curricular são alguns reflexos disso.

Influenciado pelos discursos do campo político e econômico, o PRP legitima o discurso de uma prática pedagógica vinculada à BNCC e aos demais saberes que constituem a docência enquanto ação pragmática e a serviço dos interesses privados.

5. Considerações finais

A partir do objetivo de analisar os discursos materializados nos textos oficiais da primeira versão do PRP. Seguindo as teorizações foucaultianas, realizamos o movimento de tratar o discurso na sua própria instância, sem nos preocuparmos com o que estaria oculto ou numa intencionalidade. Também nos encarregamos de admitir o distanciamento entre as palavras e as coisas, já que o discurso só existe a partir de um jogo de regras próprio. E, além disso, reforçamos a particularidade de nosso estudo, por termos nos ocupado de dois casos específicos de Projetos Institucionais, pertencentes a duas IES situadas na região do Triângulo Mineiro-MG.

Como resultados, nossas análises sinalizaram para a predominância de um discurso pedagógico pragmático, em que teoria e prática têm lugares distintos na formação. Evidenciamos certa dificuldade de estabelecer, no discurso, a sinergia na relação universidade-escola. Há uma tendência em utilizar as experiências advindas da residência pedagógica como propulsoras de modificações no estágio curricular supervisionado e a defesa pela legitimação da BNCC. Também pontuamos a importância de compreender o contexto político, econômico e social como condição de existência dos determinados discursos.

O PRP, assim como outras políticas de formação docente, compõe um cenário maior de ações que objetivam estabelecer certas discursividades e efeitos de verdade acerca dos processos formativos. A tendência neoliberal de constituir uma discursividade pragmática sobre a docência está presente nos documentos analisados. Acredita-se que o discurso que enquadra o professor da escola básica enquanto sujeito operacional, e que também dissocia teoria e prática, tem suas condições de existência vinculadas ao contexto complexo, de relações, saberes e poderes em exercício na sociedade capitalista contemporânea.

O fato de a perspectiva foucaultiana conceber a verdade como um produto histórico e discursivo (não havendo uma verdade a priori para ser descoberta e enunciada), não deve promover um estado de pessimismo, mas, pelo contrário, deve possibilitar a compreensão da

formação inicial docente enquanto um processo que pode ser constantemente reconfigurado. Situar os discursos pedagógicos como construções não acabadas nos abre portas para mobilizações de resistência no campo educacional frente à imposição das inúmeras práticas neoliberais presentes na contemporaneidade.

Esperamos que a pesquisa realizada, por meio da análise do discurso foucaultiana, contribua para o entendimento de que não há verdades naturais ou absolutas sobre a docência, mas que todos os discursos são construídos e transformados na descontinuidade da história. Não há verdades acabadas sobre a formação inicial de professores, mas efeitos de verdade que são produzidos nos e pelos discursos.

Referências

BARRETTO, E. S. de S. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 20, n. 62, p. 679-701, Set. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/6dBCYcmPwf9BM447tNpYpgR/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital nº 06/2018 CAPES**. Programa Residência Pedagógica. Brasília: CAPES, 2018b. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 06 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria GAB nº 38/2018**. Institui o Programa Residência Pedagógica. Brasília: CAPES, 2018a. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/28022018-portaria-n-38-institui-rp-pdf>. Acesso em: 06 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital nº 06/2018 CAPES**. Programa Residência Pedagógica. Brasília: CAPES, 2018b. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 06 ago. 2021.

COSTA, C. C. D; GONÇALVES, S. da R. V. A residência pedagógica e o pragmatismo na formação docente. **Revista de Estudios y Experiencias en Educación**, Chile, v. 19, n. 41, p. 307-321, dez. 2020. Disponível em: <http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/article/view/821>. Acesso em: 06 ago. 2022.

FARIAS, I. M. S.; CAVALCANTE, M. M. S.; GONCALVES, M. T. L. Residência Pedagógica: entre convergências e disputas no campo da Formação de Professores. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre a Formação de Professores**, v. 13, n. 25, p. 95-108, 2020. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/433>. Acesso em: 06 ago. 2022.

FISCHER, R. M. B. A Análise do discurso: para além de palavras e coisas. **Educação & Realidade**, v. 20, n. 2, p. 18-37, dez. 1995. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71741>. Acesso em: 22 fev. 2024.

FISCHER, R. M. B. Foucault revoluciona a pesquisa em educação? **Perspectiva**, Florianópolis, v. 21, n. 2, p. 371-389, 2003. Disponível em: <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9717/8984>. Acesso em: 20 mar. 2023.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Tradução: Luiz F. B. Neves. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2020.

FOUCAULT, M. **A Ordem do Discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução: Laura F. A. Sampaio. 5. ed. São Paulo: Loyola, 1999.

GREGOLIN, M. do R. Por uma Arqueogenealogia dos Estudos Discursivos Foucaultianos no Brasil – Cartografias: Entrevista com Maria do Rosario Gregolin. [Entrevista cedida a] Pedro Navarro e Vanice Sargentini. **Revista da Anpoll**, v. 53, n. 2, p. 10-19, ago. 2022. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/1777>. Acesso em: 09 mar. 2024.

INDUZIR. In: MICHAELIS, **Dicionário Brasileiro de Língua Portuguesa**. Editora Melhoramentos Ltda, 2022. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/busca?id=vkR50>. Acesso em: 09 mar. 2024.

MACEDO, E. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista e-curriculum**, v. 12, n. 03, p. 1530-1555, dez. 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21666>. Acesso em: 09 mar. 2024.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática? 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

SAVIANI, D. A crise política e o papel da educação na resistência ao golpe de 2016 no Brasil. In: Krawczyk, N; Lombardi, J.C (orgs.). **O golpe de 2016 e a educação no Brasil**. Uberlândia: Editora Navegando, 2018.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCALCON, S. O pragmatismo e o trabalho docente profissionalizado. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 35-49, dez. 2008. Disponível em: https://gepeto.ced.ufsc.br/files/2015/03/suze_pragmatismo1.pdf. Acesso em: 21 mar. 2023.

SECCHI, L. **Políticas Públicas**: conceitos, esquemas de análise, casos práticos. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

SILVA, K. A. C. P.; CRUZ, S. P. A Residência Pedagógica na formação de professores: história, hegemonia e resistências. **Momento: Diálogos em Educação**, Rio Grande

do Sul, v. 27, n. 2, p. 227-247, ago. 2018. Disponível em:
<https://periodicos.furg.br/momento/article/view/8062>. Acesso em: 09 mar. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Projeto Institucional do Programa de Residência Pedagógica**. Disponível em: <http://www.prograd.ufu.br/servicos/residencia-pedagogica>. Acesso em: 06 dez. 2022

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO. **Projeto Institucional do Programa de Residência Pedagógica**.

Sobre os Autores

Lucas Mellini Faleiros

Possui graduação em Ciências Biológicas (2019) e Mestrado em Educação (2023). Doutorando no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Análise do Discurso, Leitura e Escrita (GEPADLE). prof.lucasfaleiros@gmail.com; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5519-3776>.

Marinalva Vieira Barbosa

Possui graduação em Letras (1999) e Especialização em Leitura e Produção de Textos (2000) pela Universidade Federal de Rondônia-UNIR. Mestrado (2004) e Doutorado em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (2008). Professora Associada do Departamento de Linguística e Língua Português da Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Análise do Discurso, Leitura e Escrita (GEPADLE). marinalva.barbosa@uftm.edu.br; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3538-8821>.

Recebido em: 09/03/2024

Aceito para publicação em: 27/08/2024