

**Programa Residência Pedagógica no Curso de Pedagogia da UFSM: uma análise a partir do ciclo de políticas**

*Pedagogical Residency Program in the Pedagogy Course at UFSM: an analysis based on the policy cycle*

Patrícia Brondani Pivetta  
Elisiane Machado Lunardi  
**Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)**  
Santa Maria/RS-Brasil

**Resumo**

Este artigo apresenta um estudo sobre uma política de governo. Para isso, partiu-se da seguinte problemática: como a política do Programa Residência Pedagógica foi desenvolvida no Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)? Para respondê-la, a pesquisa teve abordagem qualitativa, com o aporte metodológico no ciclo de políticas, tendo a Análise Textual Discursiva como estratégia para a interpretação dos dados. Como resultados, identificou-se que, nos contextos da influência e da estratégia política, os acordos internacionais incentivaram mudanças no cenário educacional brasileiro; já no contexto da produção do texto, foi possível verificar os anseios pretendidos, bem como, identificar as concepções subjacentes aos textos em diferentes governos; e, nos contextos da prática e dos resultados ou efeitos, compreendeu-se como a política foi colocada em prática na Instituição de Ensino Superior (IES) e nas Escolas de Educação Básica (EEB) integrantes do Programa.

**Palavras-chave:** Programa Residência Pedagógica; Ciclo de políticas; Formação de professores.

**Abstract**

This article presents a study of a government policy. To this end, we started with the following problem: how was the Pedagogical Residency Program policy developed in the Pedagogy Course at Federal University of Santa Maria (UFSM)? To answer it, the research took a qualitative approach, with the methodological support of the policy cycle, using Textual Discourse Analysis as a strategy for interpreting the data. The results show that, in the contexts of influence and political strategy, the international agreements encouraged changes in the Brazilian educational scenario; in the context of text production, it was possible to verify the intended desires, as well as identify the conceptions underlying the texts in different governments; and, in the contexts of practice and results or effects, it was possible to understand how the policy was set into practice at the Higher Education Institution (HEI) and the Basic School Education (BSEs) that were part of the Program.

**Keywords:** Pedagogical Residency Program; Policy cycle; Teacher education.

## Programa Residência Pedagógica no Curso de Pedagogia da UFSM: uma análise a partir do ciclo de políticas

### 1. Introdução

O objetivo desta pesquisa foi aprofundar os estudos sobre uma das ações que integram a política nacional de formação de professores: o Programa Residência Pedagógica. Desse contexto, emerge a seguinte questão, base para o desenvolvimento desta pesquisa: como a política do Programa Residência Pedagógica (PRP) foi desenvolvida no Curso de Pedagogia da UFSM? Esta análise pautou-se sob a ótica do ciclo de políticas, proposto por Ball e colaboradores (1992 *apud* Mainardes, 2018).

Os caminhos metodológicos que nortearam esta pesquisa podem ser sintetizados na figura a seguir.

Figura 1- Estrutura organizacional da pesquisa



Fonte: Elaborada pela autora (2023).

No que se refere à concepção metodológica e aos atores envolvidos, a pesquisa é de cunho qualitativo e foi realizada com docentes da Instituição de Ensino Superior (IES) e da Escola de Educação Básica (EEB), respectivamente, Docentes Orientadoras e Professoras Preceptoras que atuaram no PRP Edital Capes nº 01/2020. Optou-se em substituir o termo “sujeitos” (referente às pessoas que fazem parte da pesquisa) por **atores**, sendo estes entendidos como as pessoas que colocam a política em prática no seu contexto de atuação, a partir da interpretação do texto da política em vigor. Para a construção dos dados, o aporte metodológico foi o ciclo de políticas de Ball (1992 *apud* Mainardes, 2018) e colaboradores, que prevê as pesquisas bibliográfica, documental e de campo com estratégias para entender os contextos que circundam a política em questão. Para a interpretação dos dados, utilizou-se a Análise Textual Discursiva - ATD (Morales; Galiuzzi, 2021) como forma de compreender as

concepções dos atores sobre o tema investigado. Por fim, os contextos da investigação foram a Universidade Federal de Santa Maria- RS e três EEB do município de Santa Maria- RS.

## **2. Formação de professores e ciclo de políticas públicas: uma arena de disputa**

Inicia-se este capítulo evidenciando que, para além da elaboração e/ou criação de uma política, é preciso levar em conta o contexto em que ela será colocada em prática. Por exemplo, no Brasil, com dimensão continental, emerge a necessidade de pontuar que as diferentes condições podem afetar a política no momento de colocá-las em prática. Nesse viés, Ball, Maguire e Braun (2021, p.49) enfatizam que “[...] são colocadas em ação em condições materiais, com recursos variados, em relação a determinados ‘problemas’. As políticas- novas ou antigas- são definidas contra e ao lado de compromissos, valores e formas de experiência existentes”.

Além disso, é necessário levar em conta que os contextos da produção de uma política, conforme o ciclo de políticas proposto por Ball (1992) e colaboradores, são inter-relacionados e não lineares e que cada um “[...] desses contextos apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates” (Bowe; Ball; Gold 1992 apud Mainardes, 2018, p. 3).

Como o fio condutor desta pesquisa refere-se a uma política pública, cabe trazer as devidas definições de política e os tipos de política. Segundo Barão (2022, n.p.),

Políticas Públicas são programas, ações e decisões criadas pelos governos (prefeitos, governadores e presidentes) junto à sociedade civil, entes públicos e privados, e implementadas para assegurar os direitos universais de cidadania garantidos pela Constituição Federal aos vários grupos da sociedade.

As políticas públicas podem ser classificadas como políticas de Estado e políticas de governo. Segundo Oliveira (2011, p.329), as políticas de Estado,

[...] são aquelas que envolvem mais de uma agência do Estado, passando em geral pelo Parlamento ou por instâncias diversas de discussão, resultando em mudanças de outras normas ou disposições preexistentes, com incidência em setores mais amplos da sociedade.

Nessa direção, Andrade (2016, n.p.) sintetiza esse conceito: “[...] uma política de Estado é toda política que independente do governo e do governante deve ser realizada porque é amparada pela constituição”.

Já as políticas de governo, segundo Oliveira (2011, p. 329), "são aquelas que o Executivo decide num processo elementar de formulação e implementação de determinadas

## ***Programa Residência Pedagógica no Curso de Pedagogia da UFSM: uma análise a partir do ciclo de políticas***

medidas e programas, visando responder às demandas da agenda política interna, ainda que envolvam escolhas complexas".

Nessa esteira, as políticas de governo são criadas de acordo com interesses e ideologias do grupo político que está no poder. Nesse caso, as propostas podem ser inovadoras e pertinentes à sociedade, porém podem deixar de ter continuidade ao findar o mandato. Barão (2022, n.p.) traz a seguinte indagação: “Quantas vezes você viu uma política transformadora ser implementada por um governante, mas quando o mandato dele acabou, o programa foi descontinuado?”.

Diante o exposto, uma política de governo pode depender da alternância de poder, pois cada governo tem seus projetos, que, por sua vez, transformam-se em políticas públicas. Cabe ressaltar que o apoio popular interfere na continuidade de um programa, pois, como indica Barão (2022, n.p.), “o forte apoio popular torna praticamente impossível desfazer o programa, já que geraria insatisfação e críticas ferrenhas a um governante que pretende se reeleger, por exemplo”.

As políticas de formação inicial e continuada de professores no Brasil têm sido objeto de discussão e aprimoramento constante ao longo das últimas décadas. Somente após anos da atuação prática de uma política será possível determinar sua classificação como política de governo ou política de Estado. Em outras palavras, é preciso tempo para conquistar o apoio social; são necessários recursos financeiros para ter continuidade independente do mandato.

É inegável que a formação de professores é um tema crucial para a melhoria da qualidade da educação no país, uma vez que os docentes são fundamentais para o processo de aprendizagem dos alunos. A formação inicial de professores é realizada por meio dos cursos de licenciatura, oferecidos pelas universidades e institutos de educação. Historicamente, a formação de professores no Brasil sempre foi criticada pela falta de qualidade e de articulação com a realidade das escolas. Nos últimos anos, no entanto, tem havido esforços para aprimorar a formação de professores, com a criação de políticas públicas e programas específicos.

Uma recente política para a formação de professores no Brasil é o PRP, criado em 2017 pelo Ministério da Educação. O PRP tem como objetivo fortalecer a formação de professores em nível superior, proporcionando uma experiência prática nas escolas de educação básica.

Ele é voltado para alunos de licenciatura e tem duração de dois anos, com bolsa-auxílio para os estudantes participantes.

Além do PRP, outras políticas e programas têm sido implementados para aprimorar a formação inicial de professores, como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR). O PIBID oferece bolsas de iniciação à docência para alunos de licenciatura, com o objetivo de incentivar a prática docente desde o início da formação. Já o PARFOR oferece formação em nível superior para professores em exercício na rede pública de educação básica, com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino nas escolas.

No que se refere à formação continuada de professores, há diversos programas e políticas implementados pelo governo e por instituições de ensino. Destacam-se o Plano Nacional de Educação (PNE) e o Programa de Formação Continuada de Professores em Serviço (PROFORMAÇÃO), que visam aprimorar a qualificação dos professores já em exercício. O PNE estabelece metas e estratégias para a melhoria da qualidade da educação em todos os níveis, incluindo a formação continuada de professores. Já o PROFORMAÇÃO é um programa de formação continuada oferecido pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, em parceria com as secretarias estaduais e municipais de educação.

Percebe-se várias iniciativas de programas voltados para a formação inicial e continuada de professores, alguns deles já encerrados. Infelizmente, não se encontram registrados os motivos que levam à descontinuidade desses programas, certamente o que move essa atitude são as ideologias de quem está no poder.

Cabe destacar que o PIBID, consolidado e reconhecido no âmbito da formação docente, quase foi encerrado. Marquezan (2016, p. 128-129) aponta os motivos que levaram insegurança a continuação do programa:

[...] em meio à expansão do PIBID, o ano de 2015 foi marcado pelo clima de insegurança junto às IES e às escolas, devido ao processo de restrição orçamentária dos recursos destinados à Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB) e, conseqüentemente, ao PIBID, no qual o programa está lotado. Houve, segundo informações da DEB, uma redução de 20% dos recursos destinados ao Programa. O corte orçamentário afetou diretamente a viabilidade e a manutenção, o que levou as IES a reverem seus planos de trabalhos otimizarem e redimensionarem a aplicação dos recursos, suspenderem compras de materiais didáticos, restringirem a participação dos bolsistas em eventos, bem como a publicação de livros. Desse modo, com o corte no orçamento, não foram abertos novos editais para seleção de projetos institucionais para novas IES ou para permanência daquelas que já possuem o Programa.

## ***Programa Residência Pedagógica no Curso de Pedagogia da UFSM: uma análise a partir do ciclo de políticas***

Diante de uma série de alterações e precarizações relacionadas ao programa, foi organizado um Fórum do PIBID, o FORPIBID, que também originou o Movimento #fica PIBID, um canal de luta contra o término do programa. Por não ter uma política de Estado, o PIBID, assim como outros programas, fica à deriva de investimentos dos novos governos que adentram no cenário político. A estratégia do governo Temer era substituí-lo pelo PRP como uma “modernização do PIBID”. A intenção foi acabar com um programa que estava consolidado nas IES e com sólida articulação junto às EEB.

Em suma, as políticas de formação inicial e continuada de professores no Brasil têm evoluído ao longo dos últimos anos, com a criação de programas e políticas específicas. Ainda há desafios a serem superados, mas é inegável que a formação de professores é uma prioridade para a melhoria da qualidade da educação no país.

Nesse sentido, a abordagem do ciclo de políticas contribui com análise do PRP nos seus diferentes contextos:

- Contextos da influência e da estratégia política: são identificados os problemas e as demandas que levam à formulação de políticas. No caso do PRP, um possível problema seria a formação docente insuficiente para atender às necessidades educacionais do país e também currículos engessados e falta de articulação com a educação básica.

- Contexto da produção do texto: as políticas são elaboradas a partir de uma análise dos problemas identificados. No caso do PRP, a política visa à formação inicial de professores, por meio da residência pedagógica, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação básica e a articulação entre a universidade e a educação básica.

- Contextos da prática e dos resultados ou efeitos: as políticas são colocadas em prática. No caso do PRP, a política é desenvolvida por meio de parcerias entre instituições de ensino superior e secretarias de educação, e as escolas-campos contam com o apoio de professores preceptores. Nesse contexto, as políticas também são avaliadas e revisadas, de forma a garantir a efetividade e a adequação às demandas identificadas. No caso do PRP, a avaliação pode ser feita por meio de indicadores de qualidade da formação de professores e do desempenho dos alunos.

Assim, a análise do PRP, com base no ciclo de políticas de Ball (1992 apud Mainardes, 2018), ajuda a compreender melhor o processo desde a produção até a avaliação da política,

identificar possíveis falhas e desafios, bem como a propor aprimoramentos e ajustes necessários para garantir sua efetividade e a sustentabilidade a longo prazo.

### **3. Formação inicial de professores e políticas públicas: o PRP em foco**

#### **3.1 Contextos da influência e da estratégia política**

No cenário educacional brasileiro, muitas foram as propostas para a melhoria na educação básica por meio de políticas públicas, visto que elas são diretrizes elaboradas para resolver um problema público. Segundo Secchi, Coelho e Pires (2022, p.2),

uma política pública possui dois elementos fundamentais: intencionalidade pública e resposta a um problema público; em outras palavras, a razão para o estabelecimento de uma política pública é o tratamento ou a resolução de um problema entendido como coletivamente relevante.

A globalização econômica mundial também influenciou a área educacional, uma vez que “coloca os sistemas educacionais em concorrência para atrair investimento direto e de empresas multinacionais” (Akkari, 2017, p. 940). O referido autor também cita que os agrupamentos econômicos regionais estimulam os Estados membros a harmonizar suas políticas educacionais. Ainda, cita que as redes de informações permitem que os avanços e os resultados de pesquisas educacionais cheguem e/ou circulem em todo o mundo. Enfim, “[...] as organizações internacionais contribuem para a formulação de políticas nacionais de educação” (Akkari, 2017, p. 940).

Após essas constatações, verificamos que as políticas nem sempre são pensadas para as pessoas, mas para melhorar os índices frente aos grupos em que os Estados fazem parte. O Brasil, ao fazer parte da Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), entrou no rol de Estados que buscam visibilidade internacional. As metas propostas, elencadas a partir das fragilidades apontadas pelos Estados membros, passam a vigorar como prioridades para as futuras políticas de Estado.

De acordo com os princípios de ação do relatório da Conferência, no subitem 1.3, que trata sobre as definições de políticas para a melhoria da educação básica, são apresentadas estratégias específicas relacionadas à formação docente, que devem ser aplicadas para a busca dessa melhoria na educação. Isso pode ser percebido neste fragmento:

a formação dos educadores deve estar em consonância aos resultados pretendidos, permitindo que eles se beneficiem simultaneamente dos programas de capacitação em serviço e outros incentivos relacionados à obtenção desses resultados [...] (Unesco, 1990, n.p.).

## **Programa Residência Pedagógica no Curso de Pedagogia da UFSM: uma análise a partir do ciclo de políticas**

Nessa direção, o Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, em 1996, também conhecido como Relatório Delors, aponta que a formação docente deve ser pautada nas competências dos quatro pilares da educação, como capacitações necessárias para o século XXI. Com esse pensamento, enfatiza-se a influência neoliberal sobre a formação de professores no Brasil.

Também no âmbito internacional, a Conferência Dakar (2000-2015) atribui aos professores a responsabilidade pela qualidade da educação. Ela, assim como a Agenda 2030 (2015), traz como uma de suas metas a busca de uma educação de qualidade e delega ao professor grande responsabilidade para atingir esse objetivo. Porém, a busca dessa qualidade parte de um modelo de professor que não condiz com a realidade brasileira, uma vez que a Agenda “ênfatiza os professores como profissionais bem formados, remunerados e apoiados na sua função de educação e de formação” (Akkari, 2017, p. 954). Segundo o autor, houve mudanças positivas em relação a melhoria salarial e a formação universitária nos últimos 20 anos, mas “o ensino continua a ser uma profissão de falta de opção, e o professor está sujeito a pressão dos gestores, dos pais e da classe política” (Akkari, 2017, p. 954).

No contexto da formação docente, Nóvoa (2013), reconhecido internacionalmente por suas pesquisas na área de formação de professores, aponta a necessidade de aproximação e colaboração entre os pares. O autor nos faz refletir sobre o papel das universidades na formação inicial dos professores, enfatizando a importância da aproximação das IES às IEB.

Na busca dessa aproximação os sujeitos desempenham funções:

os professores da rede serão chamados a tarefas de formação e a colaborar na pesquisa. Os formadores (universitários) deverão ter momentos nas escolas e desenvolver trabalhos de pesquisa. Os pesquisadores serão chamados à sala de aula e participarão na formação dos professores. Esta instituição ainda não existe, mas é urgente que alguém tenha a coragem de a criar. (Nóvoa, 2013, p. 418).

Além disso, na busca de modelos para inspirar a área educacional, Nóvoa (2013, p. 417, grifo nosso) faz a primeira referência à residência médica:

julgo que devíamos inspirar-nos no exemplo dos médicos. Aqui, a formação tem uma forte componente teórica, mas tem também uma dimensão prática e uma iniciação à pesquisa científica. A fase final da formação é organizada a partir de estudos de caso (clínicos) que são analisados, discutidos, trabalhados pelo professor, por médicos e pelos estudantes-médicos. A formação está fortemente ancorada na profissão médica e nas organizações hospitalares. **Gostaria também que a formação dos professores estivesse fortemente ancorada na profissão docente e nas organizações escolares.**

O termo “residência” já vem sendo adotado há algum tempo na área da saúde, em escala mundial, por meio da residência médica e da residência multiprofissional. E na área da educação, o termo “residência” foi mencionado em momentos distintos no Brasil. O PRP pode vir a trazer essa aproximação e proporcionar um trabalho colaborativo entre os atores envolvidos. No decorrer dos seus 18 meses (3 módulos de 6 meses) são almejadas essas aproximações colaborativas, críticas e construtivas de uma iniciação à prática docente dos acadêmicos dos cursos de licenciatura.

Contudo, observamos que desde o lançamento do primeiro Edital Capes nº 06/2018 não foi feita menção às experiências anteriores de residência pedagógica no Brasil e nem à residência médica ou multiprofissional. Isso vai de encontro ao posicionamento de Ball e colaboradores (1992 apud Mainardes, 2018) que enfatizam a importância de investigar políticas similares antes de criar uma nova política.

### **3.2. Contexto da produção do texto**

A formação docente tem estado em pauta nos últimos anos como condição para a melhoria da qualidade da educação. Para além do estágio curricular obrigatório, a prática da docência, por meio de programas institucionais, vem sendo vista como possibilidade para uma melhor atuação dos licenciados nas escolas.

A Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007, destinou à Capes a tarefa dos assuntos voltados aos processos de formação inicial e continuada dos professores da educação básica. A redação pode ser observada no Art. 2º:

A Capes subsidiará o Ministério da Educação na formulação de políticas e no desenvolvimento de atividades de suporte à formação de profissionais de magistério para a educação básica e superior e para o desenvolvimento científico e tecnológico do País.

Como já mencionado, a LDB nº 9.394/96 traz em sua redação um artigo que dispõe sobre os profissionais da educação e sua formação para atuar na educação básica. No ano de 2013, foi incluído um parágrafo a esse artigo, que apresenta uma estratégia de incentivo à formação dos acadêmicos dos cursos de licenciaturas através de programas institucionais de iniciação à docência, como por exemplo o PIBID.

No ano seguinte, em 2014, é aprovada a Lei nº 13.005/ 2014 que dispõe sobre o Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência por 10 (dez) anos, a contar da publicação. A Lei também faz menção ao incentivo à política de iniciação à docência antes da conclusão do curso, que pode ser comprovado na redação da Meta 15 que, quando trata da política nacional

## **Programa Residência Pedagógica no Curso de Pedagogia da UFSM: uma análise a partir do ciclo de políticas**

de formação dos profissionais da educação, apresenta como estratégia "ampliar programa permanente de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, a fim de aprimorar a formação de profissionais para atuar no magistério da educação básica".

O Decreto nº 6.755/2009, revogado pelo Decreto nº 8.752/2016, dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica e traz, no seu Art. 11, inciso VII, a primeira menção ao Programa Residência Pedagógica: “[...] programas de iniciação à docência, inclusive por meio de **residência pedagógica**” (grifo nosso).

Em outubro de 2017, o MEC lançou o PRP como uma ação da Política Nacional de Formação de Professores. A justificativa para essa ação foi dada pelo então ministro da educação, Mendonça Filho:

a boa formação de professores é fundamental e tem um impacto direto dentro da sala de aula, principalmente, na questão da qualidade do ensino e do aprendizado das crianças e jovens nas escolas de educação básica do Brasil [...] Um dos compromissos do MEC é valorizar o papel do professor e, ao mesmo tempo, iniciar essa valorização a partir da formação, com qualidade e reconhecimento. A residência pedagógica é um caminho que vai facilitar a amplitude do conhecimento prático profissional e a melhora da qualidade do ponto de vista de lecionar dentro da sala de aula. (Brasil, 2017, n.p.).

A secretária-executiva do MEC à época, Maria Helena Guimarães de Castro, fez uma apresentação da nova política de formação e reforçou que “[...] pesquisas indicam que a qualidade do professor é o fator que mais influencia a melhoria do aprendizado[...].” (Brasil, 2017, n.p.).

Esse Programa traz uma nova proposta a partir do já conhecido PIBID. A redação pode ser visualizada a seguir:

a Residência Pedagógica faz parte da modernização do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e traz novidades, como a formação do estudante do curso de graduação, que terá estágio supervisionado, com ingresso a partir do terceiro ano da licenciatura, ao longo do curso, na escola de educação básica. O objetivo principal é a melhoria da qualidade da formação inicial e uma melhor avaliação dos futuros professores, que contarão com acompanhamento periódico. O programa tem como requisito a parceria com instituições formadoras e convênios com redes públicas de ensino. (Brasil, 2017, n.p.).

No que tange a reflexão acerca da operacionalização do PRP, Feitosa et al. (2022, p. 115) apontam que ele:

foi totalmente elaborado no âmbito do governo federal, no que se refere às diretrizes de funcionamento, à carga horária, ao tipo de atividade desenvolvida pelos residentes nas escolas, à composição dos grupos de residentes, às parcerias com secretarias de educação e à gestão das bolsas de auxílio financeiro aos participantes.

### Segundo os autores, às IES foi delegada a função exclusivamente

de execução das ações e a logística de operacionalização do programa, como, por exemplo, a seleção dos docentes orientadores, das escolas, dos preceptores e dos residentes. Esse fato deixa as IES, especificamente as coordenações institucionais, apreensivas, uma vez que a falta de visão de conjunto do programa, a centralidade das decisões pelo órgão federal, a ausência de comunicação adequada e a apresentação de normas ao longo do processo dificultam o trabalho de gestão nas IES. (Feitosa et al., 2022, p. 115).

Diante o exposto, observa-se que houve a centralidade das decisões pelo governo no que se refere a idealização do Programa, e pouca ou nenhuma participação efetiva das IES para a construção da base dessa política para a formação de professores. O Programa prevê a parceria com as instituições formadoras, mas somente na hora de operá-la.

Abilio A. Baeta Neves, presidente da Capes na época, instituiu o PRP, por meio da Portaria GAB nº 38, de 28 de fevereiro de 2018. Segundo o texto, as IES interessadas deverão se inscrever e apresentar o Projeto Institucional<sup>19</sup> e, posteriormente, serão selecionadas por meio de edital público nacional. No item cinco do edital, estão descritas as modalidades de concessão de bolsas do Programa, quais sejam:

- I. Residente: para discentes com matrícula ativa em curso de licenciatura que tenham cursado o mínimo de 50% do curso ou que estejam cursando a partir do 5º período;
- II. Coordenador Institucional: para docente da IES responsável pelo projeto institucional de Residência Pedagógica;
- III. Docente Orientador: para o docente que orientará o estágio dos residentes estabelecendo a relação entre teoria e prática; e
- IV. Preceptor: para o professor da escola de educação básica que acompanhará os residentes na escola-campo. (Brasil, 2018, p. 3-4).

O foco para esta pesquisa é o Edital Capes nº 01/2020, mas cabe fazer uma análise dos três editais já lançados (Edital Capes nº 06/2018 retificado e Edital Capes nº 24/2022) uma vez que fazem parte das ações da política da formação de professores em diferentes governos.

Ao se fazer a análise comparativa entre os objetivos dos três editais, constata-se que houve alterações no texto da política. No segundo edital, foi retirado o pressuposto que visava induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura. Houve a intenção de usar a carga horária do PRP (total ou em parte) para ser contabilizada no estágio supervisionado. A redação desse pressuposto fere as normas e a autonomia das IES.

Nos dois primeiros editais, observa-se a vinculação e a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de licenciatura às orientações da BNCC. Isso se dá, pois, a BNCC passou a nortear o cenário educacional brasileiro. Já no terceiro edital não há menção a essa vinculação.

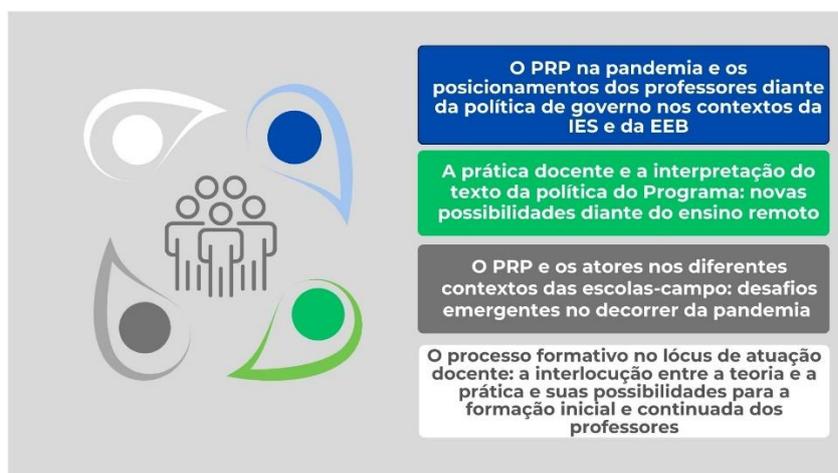
## **Programa Residência Pedagógica no Curso de Pedagogia da UFSM: uma análise a partir do ciclo de políticas**

Como ponto positivo, nos três editais mantiveram-se como objetivos do Programa a articulação entre a teoria e prática profissional docente. Ademais, é comum aos três editais a importância da aproximação entre as IES e as EEB.

### **3.3 Contextos da prática e dos resultados ou efeitos**

O foco deste estudo foi os Contextos da prática e dos resultados ou efeitos do PRP no Curso de Pedagogia da UFSM mediante a análise dos depoimentos dos atores envolvidos no PRP Edital Capes nº 01/2020, que se fundamentou na Análise Textual Discursiva (Moraes; Galiazzi, 2021). Após o processo de análise, emergiram quatro categorias.

**Figura 2-** Categorias emergentes após a análise do depoimento dos atores



**Fonte:** elaborada pela autora (2023).

Essas categorias serão apresentadas e interrelacionadas com os diferentes textos que compuseram o corpus desta pesquisa: os textos do referencial teórico, que fundamentam a pesquisadora; os textos das publicações em livros e artigos sobre o tema; e os textos dos documentos orientadores e da legislação da política.

Na primeira categoria intitulada **O PRP na pandemia: posicionamento dos professores diante da política de governo nos contextos da IES e da EEB** percebeu-se a posição de resistência assumida pelos professores do Curso de Pedagogia, do Centro de Educação da UFSM, em não participar do processo seletivo ao Programa no ano de 2018 (1º Edital Capes nº 06/2018), por não concordarem com ideologias e concepções do governo sobre o tema foco do Subprojeto do Curso. Ademais, também estavam descontentes com o término de um programa tão exitoso como foi o PNAIC.

Na 2ª edição do Programa, sob o Edital Capes nº 01/2020, de início, também houve resistência por parte dos professores de estágio do Curso de Pedagogia, que acreditavam que

essa política poderia sombrear a prática dos estágios curriculares obrigatórios (que, conforme PPC dos cursos, é pré-requisito para a obtenção do diploma de Pedagogo). Já nas EEB, as gestões mostraram-se receptivas ao Programa, assim como a maioria dos professores que exerceram a função de regentes das turmas de atuação dos residentes.

Na segunda categoria, **A prática docente e a interpretação do texto da política do programa: novas possibilidades diante do ensino remoto**, apontam-se os desafios enfrentados para colocar o PRP em prática, uma vez que foi pensado em formato presencial e, por consequência da pandemia, reestruturou-se para o formato remoto. Cabe enaltecer a decisão das Docentes Orientadoras em oportunizar a participação dos acadêmicos da EAD no Edital Capes nº 01/2020. Essa aproximação entre os estudantes da EAD e os estudantes do presencial (diurno e noturno) foi promotora de ricas aprendizagens entre seus pares. Fica o desafio para a IES pensar em iniciativas para que esses acadêmicos possam também participar de programas e projetos de ensino, pesquisa e extensão institucionais. Eis um princípio importante: proporcionar a vivência da docência no lócus de atuação, com a mediação e colaboração de seus pares no exercício da profissão de professor, sem distinção entre acadêmicos do Curso de Pedagogia diurno, noturno e EAD.

Ao Centro de Educação, fica o desafio de divulgar aos professores, de todos os departamentos, as contribuições do Programa, para que reflitam, coletivamente, sobre que práticas político-pedagógicas podem ser desenvolvidas a partir do PRP no Curso de Pedagogia da UFSM com vistas ao aperfeiçoamento da formação inicial docente. Ainda, que traga para conhecimento de todos os professores que a aproximação entre os professores do estágio curricular obrigatório e as Docentes Orientadoras do PRP foi essencial para o Curso de Pedagogia no que se refere ao estágio curricular obrigatório em formato remoto.

Para as escolas-campo fica o desafio de divulgar na rede municipal de ensino os benefícios da parceria com a universidade e criar uma consistência em relação ao Programa, a ponto de que mais escolas busquem participar do edital de seleção e para que essa política não seja descontinuada em função da troca de governo. Assim, os atores participantes do PRP precisam validá-lo e, juntos, qualificar o contexto da prática e dos resultados ou efeitos nessa ação conjunta para um bem comum: a docência.

Nessa categoria é perceptível que o trabalho colaborativo entre os pares é essencial para toda e qualquer ação, seja em programas de governo ou mesmo nos cursos de licenciatura, e que os docentes das IES também precisam estar mais próximos entre si.

## **Programa Residência Pedagógica no Curso de Pedagogia da UFSM: uma análise a partir do ciclo de políticas**

Outro ponto importante diz respeito às diferentes interpretações do texto da política pelos atores que colocaram a política em prática. Observou-se, nos excertos, que a atuação das Docentes Orientadoras e das Professoras Preceptoras foi fundamental para ajustes em relação a essa prerrogativa. Diferentes interpretações poderiam acontecer, e é salutar que houvesse, porém, não podem aceitar desvio nas funções de cada ator no desenvolvimento do Programa.

Outro ponto de destaque refere-se aos professores regentes das turmas em que foram alocados os residentes. Dependendo da trajetória formativa e da leitura que fazem de textos de diferentes governos sobre o tema alfabetização, poderão apresentar práticas não condizentes com o que o residente está estudando na IES. Novamente, enaltece-se a oportunidade do diálogo entre os envolvidos, uma reflexão sobre a conduta de cada professor da escola-campo e como essa prática poderá, ou não, ser levada pelos acadêmicos em formação inicial.

Na terceira categoria, **O PRP e os atores nos contextos das escolas-campo: desafios emergentes no decorrer da pandemia**, verifica-se a angústia dos atores em estar vivenciando um momento atípico causado pela pandemia. Nesta, a preocupação com a vida e saúde de todos os envolvidos, enaltece que a docência é para além das questões teórico-práticas, e necessita da empatia e amorosidade entre as pessoas. Esse princípio foi contemplado com êxito no decorrer da edição do Programa e, certamente, foi sentido pelos acadêmicos em formação.

Diante o contexto pandêmico, o ensino remoto foi a única possibilidade de garantir o direito à educação e de dar continuidade ao PRP. Para tanto, exigiu uma reorganização dos envolvidos. Cita-se que as Docentes Orientadoras assumiram o compromisso de estar presentes e atuantes junto às Professoras Preceptoras e aos residentes no enfrentamento das diversas situações que, constantemente, surgiam em função do isolamento social causado pela pandemia. A falta de acesso à internet, ou mesmo a dificuldade de manuseio com as tecnologias foi um dos aspectos apontados no decorrer dos excertos. Soma-se a isso, o desafio de fazer o acolhimento dos residentes nas escolas-campo e promover a aproximação dos pares (residentes e professores regentes das turmas). Diante desse fato, enaltece-se a função do Professor Preceptor, por conhecer a realidade da instituição de

ensino e as características dos seus colegas, fundamental para a organização dos pares de trabalho.

Por fim, na quarta categoria denominada **O processo formativo no lócus de atuação docente: a interlocução entre a teoria e a prática e suas possibilidades para a formação inicial e continuada dos professores**, é enaltecido o trabalho colaborativo entre as Docentes Orientadoras do Programa, as Professoras Preceptoras das escolas-campo, os acadêmicos residentes, as gestões das EEB e os professores regentes das turmas de atuação. O PRP apresentou-se como uma possibilidade de ampliação do percurso formativo dos licenciandos, a partir da aproximação da IES à EEB, mediante a interlocução entre teoria e prática. O aperfeiçoamento da prática docente não se limitou apenas aos residentes, pois também foi percebido pelos demais atores que fizeram parte do PRP. Assim, a reflexão oportunizada pelas formações, pelos estudos, pelas trocas entre os pares, fez germinar a necessidade da ampliação dos estudos, tanto dos residentes, como dos demais professores das escolas-campo.

#### **4. Considerações finais**

A partir deste estudo, observou-se que a formação de professores é fator primordial para a busca de uma educação de qualidade. Nesse contexto, o Programa Residência Pedagógica surge como uma das ações da Política Nacional de Formação de Professores que busca a melhoria da educação no país, mediante o aperfeiçoamento da formação inicial de professores da educação básica nos cursos de licenciatura.

O interesse em realizar essa investigação partiu da oportunidade de atuação enquanto Professora Preceptora do PRP e, também, como Professora Regente de turma que acolheu acadêmicos do Curso de Pedagogia. O questionamento que norteou toda a pesquisa foi o seguinte: como a política do Programa Residência Pedagógica foi desenvolvida no Curso de Pedagogia da UFSM?

Para tanto, optamos pela pesquisa qualitativa, ancorados na perspectiva epistemológica do ciclo de políticas apresentados por Ball e colaboradores (1992 apud Mainardes, 2018), tendo como lócus de investigação a IES/UFSM e três EEB da rede municipal de ensino de Santa Maria - RS. A interpretação dos dados, oriundos da entrevista semiestruturada, foi possibilitada pela ATD. Desse modo, apresentamos os diferentes textos que compuseram o corpus desta pesquisa: os textos do referencial teórico que fundamentam a pesquisadora; os textos das publicações em livros e artigos sobre o tema; os textos dos

## ***Programa Residência Pedagógica no Curso de Pedagogia da UFSM: uma análise a partir do ciclo de políticas***

documentos orientadores e da legislação da política; os textos dos depoimentos dos atores integrantes do PRP, Edital Capes nº 01/2020.

A análise do Programa, sob a abordagem do ciclo de políticas proposto por Ball e colaboradores (1992 apud Mainardes, 2018), permitiu compreender os diferentes contextos que circundam uma política, quais sejam: Contextos da influência e da estratégia política, Contexto da produção de texto e Contextos da prática e dos resultados ou efeitos. O autor nos faz refletir sobre a circularidade das políticas, uma vez que esses contextos estão em constante movimentação.

Na investigação, identificou-se que, nos Contextos da influência e da estratégia política, os acordos internacionais incentivaram mudanças no cenário educacional brasileiro, com vistas a melhorar índices e estar dentro das métricas dos países em escala global. No caso do estudo, observou-se que os acordos internacionais foram decisivos para a criação de políticas de formação inicial de professores no Brasil.

Já no Contexto da produção do texto apresentam-se as leis, resoluções e pareceres redigidos para atender a demanda dos acordos internacionais. Com a análise dos textos da política do PRP, foi possível verificar os anseios pretendidos, bem como, identificar as concepções subjacentes aos textos em diferentes governos de Estado.

Nos Contextos da prática e dos resultados ou efeitos, compreende-se como a política foi colocada em prática na IES e nas EEB integrantes do Programa. Isso foi possível através dos depoimentos dos atores envolvidos no programa. Cabe ressaltar que o PRP no Curso de Pedagogia da UFSM não foi implementado (no sentido restrito da palavra), e sim “atuado”, conforme a Teoria da atuação de Ball (2012 apud Mainardes, 2018), pois houve modificações no texto da política pelos atores que a colocaram em prática, seja pelas concepções subjacentes a sua prática como professor alfabetizador ou mesmo pela maneira de interpretar e traduzir o texto da política na hora de colocá-lo em prática no seu contexto de atuação (e como vimos os lócus de atuação do programa são diferenciados). Diante o exposto, em cada contexto onde a política foi atuada, apresentou-se limites a serem superados através de diferentes estratégias.

Portanto, o estudo realizado levou a compreender que, a partir das análises das publicações sobre a política (Contextos da influência e da estratégia política), dos documentos orientadores e a legislação da política (Contexto da produção do texto) e dos

depoimentos sobre a política (Contextos da prática e dos resultados ou efeitos), emerge a necessidade do PRP ser considerado como política de Estado e não de governo, para não correr o risco de término do programa, dada sua importância no processo de formação inicial e continuada de professores em articulação com a educação básica e universidade.

### Referências

AKKARI, Abdeljalil. A agenda internacional para educação 2030: consenso “frágil” ou instrumento de mobilização dos atores da educação no século XXI. **Rev. Diálogo Educ.** Curitiba, v. 17, n. 53, p. 937-958, 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189154956012.pdf>. Acesso em: 09 mar. 2023.

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas**. 2. ed. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2021.

BARÃO, Marcus. Políticas de Estado: o que são e por que precisamos delas no Brasil?. 05/11/2022. **Politize!** Disponível em: <https://www.politize.com.br/politicas-deestado-o-que-sao-e-por-que-precisamos-delas-no-brasil/>. Acesso em: 01 abr. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionaisde-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **MEC lança Política Nacional de Formação de Professores com Residência Pedagógica**. Brasília, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/55921-mec-lanca-politicanacional-de-formacao-de-professores-com-80-mil-vagas-para-residenciapedagogica-em-2018>. Acesso em: 22 mai. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da república, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 4 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **MEC lança Política Nacional de Formação de Professores com Residência Pedagógica**. Publicado 18/10/2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/55921-mec-lanca-politicanacional-de-formacao-de-professores-com-80-mil-vagas-para-residenciapedagogica-em-2018>. Acesso em: 22 mai. 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.502, de julho de 2007**. Dispõe sobre a política nacional de formação de professores. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32079-politica-nacional-de-formacao-deprofessores>. Acesso em: 21 mai. 2021.

BRASIL. **Edital nº 06- retificado, proposto pela Portaria CAPES nº 38, de 28 de fevereiro de 2018**. Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica. Disponível em: [http://cfp.ufcg.edu.br/portal/images/conteudo/PROGRAMA\\_RESIDENCIA\\_PEDAGO](http://cfp.ufcg.edu.br/portal/images/conteudo/PROGRAMA_RESIDENCIA_PEDAGO)

**Programa Residência Pedagógica no Curso de Pedagogia da UFSM: uma análise a partir do ciclo de políticas**

[GICA/DOCUMENTOS\\_E\\_PUBLICACOES/01032018-Edital-6-2018-Residenciapedagogica.pdf](https://www.ufsm.br/portal/images/stories/documentos/publicacoes/01032018-Edital-6-2018-Residenciapedagogica.pdf).

Acesso em: 20 mai. 2020.

BRASIL. **Edital nº 01, proposto pela portaria CAPES nº 259, de 17 de dezembro de 2019.**

Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centraisde-conteudo/06012020-edital-1-2020-resid-c3-aancia-pedag-c3-b3gica-pdf>. Acesso em: 20 mai. 2021.

BRASIL. **Edital nº 24, proposto pela Portaria CAPES nº 82, de 26 de abril de 2022.**

Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-ainformacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: jan. 2023.

FEITOSA, Arisdélia Fonseca; GEGLIO, Paulo César; CAMAROTTI, Maria de Fátima; ZÁRATE, Eliete Lima de Paula. Programa de Residência Pedagógica na formação inicial e continuada de professores: reflexões acerca de sua operacionalização. **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 35, n. 115, p. 111-123, set./dez. 2022.

MAINARDES, Jefferson. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional. **Jornal de Políticas Educacionais**. [S.l.], v. 12, n. 16. agosto de 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/59217>. Acesso em: 02 fev. 2023.

MARQUEZAN, Fernanda F. **A espiral da aprendizagem docente: processos formativos de egressos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. 2016. 329 p. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016. Disponível em:

<https://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/8339>. Acesso em: 09 fev. 2023.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. 3. ed. rev. e ampl. Ijuí: Ed. Unijuí, 2021. 264 p. ebook. Disponível em: <https://www.editoraunijui.com.br/meus-ebooks/2250#4>. Acesso em 19 jun. 2024.

NÓVOA, Antonio. Entrevista com o prof. Antonio Nóvoa. **Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 416–418, 2013. DOI:

<https://doi.org/10.34024/olhares.2013.v1.141>. Disponível em:

<https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/141>. Acesso em: 19 jun. 2024.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Das políticas de governo à política de Estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr.-jun. 2011. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/hMQyS6LdCNDK8tHk8gL3Z6B/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 08 ago. 2023.

SECCHI, Leonardo; COELHO, Fernando de S.; PIRES, Valdemir. **Políticas públicas: conceitos, casos práticos, questões de concurso**. 3. ed. São Paulo- SP: Cengage, 2022.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien – 1990)**. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 08 ago. 2023.

### **Sobre as autoras**

#### **Patrícia Brondani Pivetta**

Graduada em Pedagogia - Habilitação Séries Iniciais e Matérias Pedagógicas do 2º grau e Habilitação em Educação Infantil pelo Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria/RS (2002). Especialista em Gestão Educacional pelo CE/UFSM (2005). Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFSM (2023). Atua como professora de Anos Iniciais na Escola Municipal de Ensino Fundamental Lívia Menna Barreto-Santa Maria e atuou como Professora Preceptora do Programa Residência Pedagógica - Pedagogia/Alfabetização, nos Editais Capes nº 01/2020 e nº 24/2022, junto a Universidade Federal de Santa Maria. Integrante do grupo REDES/UFSM de Estudos e Pesquisas em Políticas e Gestão Educacional, realiza pesquisas e estudos acerca das políticas públicas e gestão educacional considerando a interlocução entre Educação Básica e Superior.

Email: [patriciabrandanipivetta@gmail.com](mailto:patriciabrandanipivetta@gmail.com)

Orcid: <https://orcid.org/0009-0005-7214-880X>

#### **Elisiane Machado Lunardi**

Licenciada em Pedagogia pelo Centro de Educação, da Universidade Federal de Santa Maria/RS (1991), Especialista em Orientação Educacional pelo Curso de Especialização em Gestão Escolar/CE/UFSM (2000), Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação/CE/UFSM (2002), Doutora em Educação pela Faculdade de Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul/PUCRS/RS (2012). Atua como professora Adjunta da Universidade Federal de Santa Maria no Departamento de Administração Escolar. Atuou como Docente Orientadora do Programa Residência Pedagógica - Pedagogia/Alfabetização, nos Editais Capes nº 01/2020 e nº 24/2022, junto a Universidade Federal de Santa Maria. Líder do grupo REDES/UFSM de Estudos e Pesquisas em Políticas e Gestão Educacional, realiza pesquisas e estudos acerca das políticas públicas e gestão educacional considerando a interlocução entre Educação Básica e Superior.

Email: [elisiane.lunardi@gmail.com](mailto:elisiane.lunardi@gmail.com)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2276-2466>

Recebido em: 29/03/2024

Aceito para publicação em: 22/05/2024