

POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROFESSORAS NO BRASIL: O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA REGIÃO NORTE

POLICY OF TEACHER EDUCATION IN BRAZIL: THE PEDAGOGICAL RESIDENCE PROGRAM IN THE AMAZON REGION

ANDRADE, Antonia Costa

COSTA, Maria da Conceição dos Santos

CABRAL, Maria da Conceição Rosa

Resumo: A política de formação de professores/as no Brasil, instituída no âmbito social da lógica do modo de produção capitalista, vêm construindo alternativas de padronização, bem como, do controle do conjunto da classe trabalhadora em um processo de mutação da sua atividade. Nesse contexto de formação para o trabalho, este estudo analisa a política de formação de professores/as no Brasil, com foco no Programa Residência Pedagógica (PRP) na Amazônia. Problematiza-se a disputa de um projeto curricular dos cursos de formação de professores/as, quando do alinhamento à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao Projeto Pedagógico de Curso e o PRP. Os pressupostos teórico-metodológicos se fundamentam no materialismo histórico dialético, fazendo uso da análise documental, com destaque para as regulamentações da Capes e, dos projetos institucionais do Programa (versão 2020), das sete maiores IES federais do Norte. O tratamento dos dados se deu por meio da análise de conteúdo. Os resultados indicam que a Região Norte, ainda se mantém historicamente, como a que menos recebe financiamento das políticas desenvolvidas no Brasil, pois recebeu um menor número de bolsas. Quanto aos Projetos do PRP, se apresentam alinhados às estratégias de controle do trabalho, com vinculação à Pedagogia das Competências, validando a lógica dicotômica entre trabalho manual e intelectual na Educação Superior. No entanto, em que pese as contradições de opções teórico-metodológicas, impostas pelos critérios do Edital, registra-se que as Universidades da Região, forjaram em sua maioria, luta em defesa de investimentos para os estudantes e oportunidades de projetos formativos, por meio do PRP.

Palavras-chave: Política de Formação de professores/as. Programa Residência Pedagógica. Trabalho Docente. Educação Superior. Região Norte.

Abstract: The teacher education policy in Brazil, rooted in the logic of the capitalist mode of production, has been building standardization alternatives, as well as the control of the working class as a whole in a change process of its activity. Based on this environment for work training, this study analyzes the policy of teacher education in Brazil, with a focus on the Pedagogical Residency Program (PRP) in the Amazon region. The dispute over a curriculum project for

REVELLI, Vol. 13. 2021. Dossiê Políticas de Educação Superior: tendências e
perspectivas

ISSN 1984-6576.

E-202159

teacher education courses is problematized, when aligning with the Common National Curriculum Base, the Graduate Course Curriculum and the PRP. The theoretical-methodological assumptions are based on dialectical historical materialism, making use of document analysis, with focus on Capes regulations and the institutional projects of the Program - 2020 version, of the seven largest federal Higher Education Institutions in the Amazon region. Data treatment was carried out through content analysis. The results indicate that the Amazon Region, historically, is still the one that obtains the least funding from policies developed in Brazil, as it continues receiving a smaller number of scholarships. As for the PRP Projects, they are aligned with work control strategies, linked to the Pedagogy of Competences, validating the dichotomous logic between manual and intellectual work in Higher Education. However, despite the contradictions in the theoretical-methodological options imposed by the Edict of the Capes criteria, most universities in the Amazon region keep fighting for more investments in order to provide students with more opportunities in training projects, through the PRP.

Keywords: Teacher Education Policy. Pedagogical Residency Program. Teaching Profession. Higher Education. Amazon Region.

“Realmente, eu vivo num tempo sombrio. Que tempo é este em que uma conversa sobre árvores chega a ser falta, pois implica silenciar sobre tantos crimes?”

Bertold Brecht (1939), “Aos que vão nascer”.¹

Introdução

A sociedade mundial tem vivenciado tempos de ofensivas diversas contra a saúde pública, com desemprego galopante, expansão da pobreza, expropriação de direitos sociais historicamente conquistados pela classe que integra o mundo do trabalho. Tempos de tragédias com a perda de mais de meio milhão de seres humanos para a Covid-19 no Brasil (BRASIL, 2021a) e, no mundo, com mais de 4 milhões de mortes até julho de 2021 (OMS, 2021), destruição da natureza, ataques aos povos tradicionais, aos povos do campo, das florestas, das águas, que vivem da/pela terra. Esse cenário nos mostra um tempo em que a privatização, a desregulamentação, o fluxo livre de capitais, a financeirização, o desemprego estrutural, trabalho temporário, parcial, aumento da miserabilidade (ANTUNES, 2011) são prerrogativas da barbárie neoliberal que afetam o mundo do trabalho e da formação.

O excerto do poema de Brecht, nos ajuda a refletir sobre as barbaridades que estamos atravessando com a crise estrutural do capital. Segundo Antunes (2009), o

¹ Publicado por GULLAR, Ferreira: **O prazer do poema**: uma antologia pessoal. Rio de Janeiro, RJ: Edições de Janeiro, 2014. p. 250-253

neoliberalismo e a reestruturação produtiva da era da acumulação flexível são expressões das respostas experimentadas pela crise do capital, as quais desencadeiam grandes consequências e profundas mutações no mundo do trabalho, entre elas, o autor destaca a expansão do desemprego estrutural, um contingente absurdo de trabalhadores/as em condições precarizadas, “[...] além de uma degradação que se amplia, na relação metabólica entre homem e natureza, conduzida pela lógica societal voltada prioritariamente para a produção de mercadorias e para a valorização do capital” (ANTUNES, 2009, p. 17).

É nessa contextualidade que reconhecemos a relevância central do trabalho na atual sociedade, em contraposição à lógica do capital, compreendo-o como fundante na relação homem e natureza e na construção da sociabilidade humana (MARX, 2013), numa perspectiva ontológica, onde o ser humano se constrói por meio do trabalho, se humaniza na relação com a natureza e seus pares. Certamente, Engels (2013) tinha razão em elucidar que o trabalho é a condição básica e fundamental da vida humana e que “[...] em tal grau, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem” (ENGELS, 2013, p. 13).

E na sociedade sob a égide do capital, o trabalho e a formação são binômios sociais que ganham cada vez mais centralidade nas agendas do padrão produtivo, a partir do tripé capital-trabalho-estado, pois o objetivo é de explorar a força humana, com vistas à expansão dos lucros e produtividade. Assim, consideramos que o trabalho e a formação se imbricam para a extração da mais-valia no mundo do trabalho, sob a lógica neoliberal.

Nesse contexto de formação para o trabalho, este estudo analisa a política de formação de professor/as no Brasil, com foco no Programa Residência Pedagógica (PRP) na Região Norte. Compreendemos que a política educacional, inserida no âmbito social do modo de produção capitalista, recebe reordenamentos para os processos de produção e reprodução do capital, construindo alternativas para o controle do conjunto da classe trabalhadora por meio do trabalho e formação docente.

Para isso, faz-se necessário legitimar os sujeitos históricos que aqui vivem e (re)existem em seus territórios da cidade, do campo, dos assentados, dos ribeirinhos, quilombolas, extrativistas, entre outros, que aqui reconhecemos como integrantes da classe-que-vive-do-trabalho (ANTUNES, 2011), cuja atividade é fundante para

sobrevivência, diante de uma sociedade, cuja política opera no reverso, de promoção da desigualdade, exclusão e precariedade.

Maués (2011) aponta que as políticas de formação docente são reguladas pelos organismos internacionais (OI), em destaque, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), cujas regulações podem – a depender do contexto social e político do país – “[...] trazer a marca não só do organismo que define as políticas, mas do Estado que as aceita, dos educadores que as colocam em prática e do mercado que estabelece os parâmetros que servirão para alimentar o sistema [capitalista]” (p.83). Para a autora, a formação inicial ganha centralidade nas agendas dos OI como uma política fundamental para garantir a **qualidade do ensino** no campo da Pedagogia das Competências, devendo ser flexível e reativa, expressando a qualidade total, na perspectiva do funcionamento de uma empresa, cujos princípios emergem do capitalismo.

Segundo Pereira e Evangelista (2019), o capital educa o educador e desencadeia a expropriação do conhecimento dos/as trabalhadores/as docentes, o gerenciamento da formação e do trabalho, atua com

[...] estratégias de esvaziamento de sua potência política de contribuição para a transformação da ordem social do capital. Escasseando-se a teoria e o conhecimento próprio a seu ofício de sua formação e de seu trabalho, corre-se o risco de suprimir também a possibilidade do acesso dos trabalhadores ao conhecimento histórico e socialmente produzido e sistematizado. (PEREIRA; EVANGELISTA, 2019, p. 82).

No Brasil, as políticas educacionais – aqui em destaque as que tratam sobre a formação de professor/as – vêm sendo assentadas na lógica da racionalidade técnico-burocrática neoliberal. Implicadas pelo Estado burguês, disseminam a regulação sobre o trabalho gerenciado dos/as professores/as, os conhecimentos, competências e habilidades que devem adquirir para atuação com crianças, jovens, adultos e idosos nos espaços educativos, a exemplo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da Base Nacional Comum para Formação (BNCF). Esses instrumentos tornaram-se controle sobre o trabalho e formação docente, pactuados com o processo de privatização da educação pública, produzindo rebaixamento intelectual científico da classe trabalhadora, e, desertificação da docência, como profissão histórica e relevante para a socialização dos

REVELLI, Vol. 13. 2021. Dossiê Políticas de Educação Superior: tendências e perspectivas

ISSN 1984-6576.

E-202159

conhecimentos historicamente construídos pelas humanidades das diversas áreas dos saberes.

Nessa direção, o presente artigo objetiva analisar o PRP como política de formação de professores/as nas instituições de ensino superior (IES) públicas federais, na/da Região Norte do Brasil, considerando pertinente problematizar os aspectos desta política e suas incidências no campo da formação docente na região, na sociedade atual.

Metodologicamente, fundamenta-se no materialismo histórico dialético, fazendo uso da análise documental da BNCC; dos projetos institucionais das universidades federais da Região Norte (versão 2020); e documentos da Capes, como os editais e portarias que regulamentam o PRP. O tratamento das informações se deu por meio da análise de conteúdo (FRANCO, 2012), a fim de responder à questão problema que assentou o estudo: Como se configura o PRP enquanto política de formação de professores e professoras na/da Região Norte?

O texto está estruturado em três partes. Primeiramente, uma breve apresentação sobre o PRP como Política de formação de Professores/as e as licenciaturas na Região Norte. Em seguida, traz um cenário do PRP por Região Brasileira, com dados estatísticos sobre as áreas de conhecimento de maior prevalência e o quantitativo de propostas aprovadas no PRP, por categoria administrativa. Por fim, uma terceira parte, que analisa o trabalho e formação docente por meio dos Projetos de PRP das IES, das sete unidades federativas que integram a região Norte do Brasil.

1 O PRP como Política de formação de Professores/as e as licenciaturas na Região Norte

O PRP, conforme a Portaria n. 38, de 28 de fevereiro de 2018, artigo 2º, visa aperfeiçoar a formação inicial dos **estudantes das licenciaturas**, 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 [...]”; também, centra-se na indução da reformulação do estágio supervisionado, tendo como foco a experiência do PRP; além de “[...] 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, 2018, p. 6).

A BNCC foi instituída sob a hegemonia neoliberal e neoconservadora, na qual obteve participação e favorecimento de instituições privadas com ou sem fins lucrativos, em especial, o Todos pela Educação, contribuindo com a mercantilização do conhecimento e regulamentação sobre os discursos e práticas pedagógicas no campo da formação de professores. A política de formação do PRP expressa o pragmatismo, o aligeiramento formativo, reduzindo a concepção de docência, codificada na escrita dos seus documentos:

Residência Pedagógica terá o total de 440 horas de atividades distribuídas da seguinte forma: 60 horas destinadas à ambientação na escola; 320 horas de imersão, sendo 100 de regência, que incluirá o planejamento e execução de pelo menos **uma intervenção pedagógica**; e 60 horas destinadas à elaboração de relatório final, avaliação e socialização de atividades. (BRASIL, 2018, p. 1-2). (grifo nosso)

Isto representa uma concepção de formação com base no tecnicismo e precarização da compreensão da docência, também, do que estamos apontando como hipótese em construção: **a desertificação da docência**. Essa categoria é compreendida neste estudo a partir do processo de esvaziamento da docência em sua totalidade – do trabalho educativo – da desefetivação da função em socializar os conhecimentos historicamente construídos pela humanidade; da autonomia docente como um/a trabalhador/a histórico/a, um/a intelectual do ato de ensinar – aprender numa perspectiva dialógica, problematizadora e humana; e das condições concretas para o exercício do trabalho docente, quer seja nos espaços escolares e não escolares.

Nesse contexto de análise, o documento do PRP (BRASIL, 2018) recebe uma extensão atualizada (BRASIL, 2020a), que contribui com o processo que aqui tecemos de **desertificação da docência**, pois abre um *ranqueamento* entre disciplinas prioritárias e gerais, quais sejam: Alfabetização, Biologia, Ciências, Física, Língua Portuguesa, Matemática e Química, como áreas prioritárias, e Arte, Educação Física, Filosofia, Geografia, História, Informática, Língua Inglesa, Língua Espanhola, Sociologia, Intercultural Indígena, Educação do Campo e Pedagogia, como áreas gerais. (BRASIL, 2020a). A lógica dessa classificação pressupõe que o capital humano a ser “formado” tem como sustentação um sujeito dócil, que saiba ler, escrever e contar, objetivamente, para desenvolver um trabalho “simples” no mercado.

A formação por meio do PRP (versão 2020) evidencia também a fragmentação entre o trabalho docente, o tempo-espaço escolar e as demandas dos estudantes em processo de formação inicial. O tempo de estudo-planejamento da ação pedagógica na escola, a concepção de docência minimizada ao cumprimento de uma carga horária sem a contextualização e análise problematizadora das condições, jornada de trabalho e carreira docente, minimizando em módulos o fazer docente, com os quais os/as estudantes precisam se manter com um valor ínfimo de uma bolsa de R\$ 400,00 (quatrocentos reais) por mês.

O que representa esse valor para um/a estudante que precisa se locomover da residência para escola e/ou universidade, se alimentar e arcar com custos de materiais para seu desenvolvimento intelectual-social-político-cultural no ensino superior.

Hage, Silva e Costa (2020) destacam que nos territórios das múltiplas Amazôniaas os projetos se materializam pelas disputas de poder, quer seja pelos grandes projetos do capital assentados na exportação em *commodities*, quer seja pelo movimento de luta das/os trabalhadoras/as do campo, da cidade, dos povos tradicionais, entre outros, em defesa da terra, do trabalho, de condições dignas e com qualidade à saúde, educação, transporte, saneamento, segurança, à reforma agrária, à soberania alimentar e popular, bens necessários à dignidade humana. Os autores também evidenciam que as políticas educacionais no campo do currículo e da formação de professores e professoras que

[...] desconsideram as singularidades dos grupos, classes, raças, etnias, povos das múltiplas Amazôniaas mantêm um consenso sintonizado com a **hegemonia neoliberal**, com prioridade a um ensino e aprendizagem desconectados dos aspectos ambientais, produtivos e socioculturais que envolvem as(os) professoras(es) e estudantes destes territórios; aproximando-se das orientações estabelecidas pelo Banco Mundial, UNESCO, CEPAL, entre outros organismos multilaterais [...] (p.132) (grifo nosso).

A lógica neoliberal é para a formação de mão de obra barata para o mercado, onde sua construção se adapta ao modo de produção capitalista, na e para a expansão da exploração da força humana. Tais aspectos educativos incidem para alcançar resultados com as avaliações em larga escala, imputando também sobre os processos formativos iniciais e de formação permanente da classe docente, fragmentando a relação trabalho-

educação, aqui compreendida a partir da perspectiva ontológica (MARX, 2013) e emancipadora.

Podemos perceber nas propostas do PRP organizadas pelo Ministério da Educação (MEC), uma evidente negação do tempo-espço para a construção da identidade do/a trabalhador/a docente sobre o ato educativo e o conjunto de sujeitos que integram a realidade concreta da escola. Registra-se também uma ausência sobre a reflexão e problematização sobre as condições e jornada de trabalho enfrentadas nas escolas públicas, bem como sobre a (in)existência de processos formativos permanentes que possam instrumentalizar os docentes mediante os desafios postos ao trabalho docente na escola pública (COSTA, 2018). No entanto, há de se considerar as resistências que emergem de algumas instituições de ensino superior, que forjam iniciativas pedagógicas contra-hegemônicas, resistindo por dentro da lógica do Estado neoliberal.

O conjunto dos elementos citados anteriormente incidem sobre o campo das licenciaturas nas Amazônias no Brasil, de modo geral, na perspectiva de homogeneizar um currículo de um/a professor/a gerenciado/a (PEREIRA; EVANGELISTA, 2019) pelas determinações das políticas educacionais subsumidas à lógica neoliberal, materializadas pelos OI, conforme apontam Maués (2011) e Bomfim (2012). Não entendemos que regionalizar o debate sobre as políticas e processos educacionais é o suficiente, mas sim demarcar os fundamentos e concepções quanto ao trabalho-formação, como binômios centrais nos processos formativos. A propositura da argumentação se expressa e se constitui em contribuir para a formação humana crítica nos territórios e situada histórica e socialmente para a construção de outra sociabilidade, outro mundo do trabalho, em que o mesmo possa trazer felicidade e, da classe trabalhadora, ter o direito de fazer uso do tempo do não trabalho (ANTUNES, 2011).

As licenciaturas na Região Norte, em destaque, a Licenciatura em Educação do Campo e a Licenciatura Intercultural Indígena, por exemplo, – duas licenciaturas que em seus processos históricos e formativos tratam da formação dos sujeitos trabalhadores/as desse território específico, contextualizando, em seu escopo, o trabalho, os saberes e as experiências em diálogo permanente com a realidade da Amazônia – aprovaram no PRP (versão 2020) apenas 56 projetos na região Norte, de um total de 4.144 propostas do Brasil inteiro.

Talvez, esse resultado vá ao encontro da inferência aqui formulada segundo a qual, de modo geral, o conjunto dos Projetos Institucionais das IES da Região Norte, em destaque as licenciaturas Educação do Campo e Intercultural Indígena, apresentam convergências com as determinações do PRP como política de formação de professores/as, objetivando ajustes no Projeto Pedagógico de Curso (PPC) e reformulações por meio da BNCC nas ações pedagógicas de cada licenciatura. Excertos dos projetos institucionais, a seguir, são ilustrativos dessa formulação.

Em que pese o “[...] implementar, no contexto da Amazônia, a formação de professores em consonância com as demandas da BNCC [...]”, contraditoriamente aponta forjar processos formativos pautados “[...] pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente [...]” (UFAC, 2020, p.47), elementos divergentes quando tratamos de BNCC na formação de professores/as.

Há a intenção de “[...] fortalecimento e ampliação das relações entre a Universidade Federal de Rondônia e as escolas indígenas, para a formação inicial de professores da Educação Básica e o fortalecimento do papel das redes de ensino na formação de futuros professores[...].” (UNIR, 2020, p. 29). E o desafio de atender a grande diversidade cultural e linguística posta na Amazônia, e essa realidade concreta “[...] instiga o docente a construir “métodos” ou conjuntos de ações práticas e pedagógicas basilares para atingirem os objetivos específicos de cada licenciatura e que colaborem para o fortalecimento e respeito dessa diversidade (UNIFAP, 2020, p.14).

A Amazônia, apesar de não ser problematizada em sua contextualidade de heterogeneidade produtiva, sociobiodiversa, territorial, entre outros aspectos, no conjunto dos projetos institucionais da Região Norte, identificamos iniciativas que têm como centralidade a construção da *práxis* na educação do campo, “[...] a partir das urgências e das práticas sociais, proporcionando uma formação humanística, crítica, reflexiva e libertadora” (UFPA, 2020, p. 38). No entanto, chama-nos atenção o destaque para os sujeitos da Amazônia, reconhecendo-os nas escolas da região que “[...] estão presentes em um campo de saberes multiculturais que envolvem desde grupos indígenas até ribeirinhos, pescadores, colonos, trabalhadores rurais e populações urbanas” (UFPA, 2020, p. 24), assim como a centralidade da “[...] construção da identidade docente da escola do campo (UFRR, 2020, p. 38).

Embora as Licenciatura em Educação do Campo e da Licenciatura Intercultural Indígena não tenham sido privilegiadas no conjunto dos cursos aprovados no PRP (Edital 2020), como dito anteriormente, os projetos institucionais evidenciam uma proposta formativa que revela o fortalecimento e respeito à diversidade encontrada com os sujeitos envolvidos nos processos educativos.

Hage, Silva e Costa (2020, p. 137) salientam iniciativas contra-hegemônicas desenvolvidas no campo da formação inicial e permanente com docentes nas Amazônias, a saber, o curso de licenciatura em Educação do Campo e o Programa Escola da Terra, os quais promovem espaços formativos que têm a centralidade do trabalho, a formação crítica e dialógica e a efetivação de um currículo que possibilite aos estudantes “[...] conhecerem suas origens e (re)conhecerem processos e movimentos de resistência nos territórios em que vivem, e na defesa da educação pública, gratuita e socialmente referenciada para a classe trabalhadora do campo”.

A construção de processos formativos no campo das licenciaturas nas múltiplas Amazônias exige de nós assumir uma concepção de formação, de trabalho, de educação, de escola pública, de ser humano, de classe trabalhadora situada historicamente num contexto da luta de classes no atual modo de produção capitalista. É pautar a centralidade do trabalho nos diversos territórios e o conjunto de modos de vidas diferentes no campo, na cidade, nas águas, nas florestas, nas comunidades quilombolas, indígenas, extrativistas e dos assentados. Esses coletivos (re)existem na luta por uma sociedade justa, fraterna, igual e autodeterminada e que, acima de tudo, demarca a defesa pela vida, pelo direito à terra, água, floresta, território, trabalho, educação, escola pública para todos e todas, como bem da humanidade e financiada com recurso público.

2 O cenário do Programa de Residência Pedagógica nas Regiões Brasileiras

O Programa de Residência Pedagógica (Edital 01/2020) recebeu projetos de IES de todas as regiões do país, cujo total de propostas aprovadas, em número de 4.144, e conforme Tabela 1 a seguir, ficou assim distribuído: **Região Norte, 403**; Região Centro-Oeste, 437; Região Nordeste, 1516; Região Sudeste, 1032; e Região Sul, 756.

Tabela 1- Propostas do PRP (Edital 01/2020) por região brasileira - 2020

Região	N.	%
--------	----	---

REVELLI, Vol. 13. 2021. Dossiê Políticas de Educação Superior: tendências e perspectivas

ISSN 1984-6576.

E-202159

Norte	403	9,7%
Centro-Oeste	437	10,5%
Nordeste	1.516	36,6%
Sudeste	1.032	24,9%
Sul	756	18,2%
TOTAL	4.144	100,0%

Fonte: Elaboração das autoras com base nos relatórios da Capes (BRASIL, 2020b)

De acordo com os dados da Capes, apresentados na tabela 1, a região Nordeste foi a que mais aprovou propostas e, no outro extremo, a Norte, a que menos obteve propostas aprovadas.

A categoria administrativa das IES² contempladas no PRP, foi outro recorte escolhido para analisarmos os dados, onde identificou-se que, de acordo com dados da Capes, apresentados na Tabela 2, o número de IES contempladas no PRP, ficaram assim distribuídas: públicas federais, 2.374; públicas estaduais, 967; privadas sem fins lucrativos, 581; Especial (Pública não gratuita), 114; privadas com fins lucrativos, 83; Pública Municipal, 25. (BRASIL, 2020b).

Tabela 2 - Propostas do PRP (Edital 01/2020), por categoria administrativa e região brasileira - 2020

CATEGORIA ADMINISTRATIVA	REGIÃO					
	Norte	C. Oeste	Nordeste	Sudeste	Sul	Total
Pública Federal	327	295	855	557	340	2374
Pública Estadual	60	94	500	174	139	967
Privada sem fins lucrativos	8	43	76	212	242	581
Especial (Pública não gratuita)	0	0	83	31	0	114
Privada com fins lucrativos	5	4	2	48	24	83
Pública Municipal	3	1		10	11	25
TOTAL	403	437	1516	1032	756	4144

Fonte: Elaboração das autoras com base nos relatórios da Capes (BRASIL, 2020b)

Os dados da tabela 2 mostram ao menos dois aspectos preocupantes, um deles inusual: a inclusão de IES privadas com e sem fins lucrativos e da categoria Especial (pública não gratuita), beneficiando-se de bolsas de um programa do governo federal,

² Caracterização de acordo com o Cadastro e-MEC - Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior, (BRASIL, 2021b).

com aprovação de um número expressivo de 778 propostas, perfazendo quase o dobro das IES da Região Norte, que obtiveram aprovação de 403 de suas propostas, conforme demonstrado na tabela 1. Observa-se que o número expressivo de IES públicas, de natureza não gratuita concentram-se nas regiões Sudeste e Nordeste.

Ainda com base nesses dados, conforme mostra a Tabela 3, as áreas do conhecimento que mais tiveram propostas contempladas na concorrência ao PRP (Edital 02/2020) foram: Biologia (493); Matemática (453); Língua Portuguesa (387); Química (361); Física (343); e Alfabetização (341). Entre as menos frequentes estão as áreas de Filosofia (92), Sociologia (112), Arte (123). (BRASIL, 2020b).

Tabela 3 - Propostas do PRP (Edital 01/2020), por área de conhecimento e região brasileira - 2020

ÁREA DO CONHECIMENTO	REGIÃO					TOTAL
	Norte	C. Oeste	Nordeste	Sudeste	Sul	
1. Biologia	53	55	181	126	78	493
2. Matemática	43	35	176	131	68	453
3. Língua Portuguesa	33	43	169	74	68	387
4. Química	30	39	147	94	51	361
5. Física	36	35	123	91	58	343
6. Alfabetização	16	28	114	119	64	341
7. Educação Física	14	26	75	96	77	288
8. História	17	25	102	55	52	251
9. Geografia	25	29	106	45	28	233
10. Pedagogia	25	16	49	55	63	208
11. Arte	14	12	30	28	39	123
12. Lic. Educação do Campo	25	12	29	33	13	112
13. Sociologia	3	14	59	19	17	112
14. Língua Inglesa	8	10	44	24	23	109
15. Filosofia	3	10	32	22	25	92
16. Ciências	10	26	11	8	18	73
17. Língua Espanhola	5	7	35	9	13	69
18. Informática	12	6	28	3	1	50
19. Lic. Intercultural Indígena	31	9	6	0	0	46
TOTAL	403	437	1.516	1.032	756	4.144

Fonte: Elaboração das autoras com base nos relatórios da Capes (BRASIL, 2020b)

Os resultados da tabela 3 mostram que do total de 19 áreas do conhecimento apenas 6 áreas (Biologia; Matemática; Língua Portuguesa; Química; Física; Ciências e Alfabetização) obtiveram 57,4% da aprovação do total de 4.144 propostas. Registra-se que a Educação do Campo e a Licenciatura Intercultural Indígena, naturalmente áreas que tratam da formação dos povos da Região Norte, representam um dos menores quantitativos na distribuição de bolsas no país, representando em apenas 7,4%.

A alta frequência dos cursos de Ciências da Natureza, Matemática e Língua Portuguesa e alfabetização, além de expressar uma antiga valorização dessas áreas em detrimento das demais, sugere uma possível relação com a melhoria de resultados educacionais aferidos pelas avaliações em larga escala, como o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes)³. As avaliações do PISA ocorrem a cada três anos e abrangem três áreas do conhecimento – Ciências, Matemática e Leitura.

Para entendermos melhor a relação dos cursos mais atendidos no edital PRP com os exames em larga escala, atentemos a um dos objetivos do PRP, qual seja: “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)”. Esse objetivo revela que a proposta do PRP se articula à atual política de formação docente do MEC, que visa submeter os programas de formação inicial de professores à BNCC. Uma das críticas feitas por um conjunto de entidades que se posicionou de forma contrária à padronização imposta pelo PRP à formação inicial de professores se deve à vinculação da BNCC com as avaliações em larga escala, que visa adequar o currículo a exames como o PISA. Uma das evidências dessa vinculação é a estrutura codificada presente na escrita desse documento, voltada para a quantificação e padronização dos futuros testes. (ANPED, 2018).

De acordo com a interpretação das entidades, acima, a aprovação massiva de propostas de Residência Pedagógica vinculadas a cursos de graduação que integram as áreas de abrangência do PISA não se trata de uma coincidência. Trata-se de uma evidência

³ Programme for International Student Assessment (PISA) é um programa desenvolvido e coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). No Brasil, o PISA é coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Além do PISA, há outros sistemas de avaliação, nacionais, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB); Provinha Brasil; Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); e Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA).

da vinculação do PRP à BNCC, com desdobramentos no atendimento a um sistema de avaliação de larga escala concebido pela OCDE e que visa resultados. Para ANPED (2018), essa vinculação do PRP com a BNCC resultará na formação para uma “docência reprodutivista, desprovida de autonomia intelectual e incapaz de reconhecer as diferentes realidades em que os processos educativos tomam forma e lugar” e reduzirá essa formação a um “como fazer” sem compromisso com uma concepção sócio-histórica e emancipadora.

3 Trabalho e Formação docente: os Projetos de Residência Pedagógica das IES da Região Norte

O Edital n. 01/2020 (BRASIL, 2020a, p.1) que instituiu o PRP apresenta na descrição de seu objeto um potente indutor projeto formativo “...O objeto do presente edital é selecionar, [...] projetos **inovadores que estimulem articulação entre teoria e prática** nos cursos de licenciatura, [...]”. A definição de trabalho que o Programa trata repousa na valorização do pressuposto da criação de **novas** pesquisas, para **novos** mercados competitivos, sob a realização de uma política de formação de professores com identidade **na inovação**, princípio real do empreendedorismo. A configuração do trabalho docente na educação superior é reduzida ao fazer teórico e prático na produção de um conhecimento útil, como produto inovador de interesse do mercado.

Os objetivos do Programa estabelecem que a base organizacional do trabalho docente deverá ser influenciada nas competências e habilidades descritas na BNCC. Tal proposta fere, arbitrariamente, a autonomia universitária, condicionando o aceite da IES do PRP à reformulação do Projeto Pedagógico do Curso (PPC). O Estágio Supervisionado em docência, necessariamente, se organiza nas premissas de um programa que recebeu influências em sua construção do campo formativo da Medicina (SILVA; CRUZ, 2018), e apresenta um reducionismo ao campo da formação, da relação teoria-prática, submetendo os programas de formação inicial (Cursos de Licenciatura) à BNCC vinculada às avaliações de larga escala.

Considerando a centralidade que assumiu a questão da avaliação aferida por meio de testes globais padronizados na organização da educação nacional e tendo em vista a menção a outros países, com destaque para os Estados Unidos tomados como referência para essa iniciativa de

REVELLI, Vol. 13. 2021. Dossiê Políticas de Educação Superior: tendências e perspectivas

ISSN 1984-6576.

E-202159

elaborar a “base comum nacional curricular” no Brasil, tudo indica que a função dessa nova norma é ajustar o funcionamento da educação brasileira aos parâmetros das avaliações gerais padronizadas. (SAVIANI, 2016, p. 75).

Neste prisma, conforme quadro 1 a seguir, constatou-se que os projetos do PRP na região norte se alinham às diretrizes da BNC-Formação (2019), adotando uma política de trabalho e formação de professores, cuja centralidade configura-se nas competências previstas na BNCC, em um currículo já prescrito, no modo restrito, executável, com viés de padronização/standardização do ensino, tanto nos níveis básico, quanto superior. O trabalho forjado nas bases do taylorismo-fordismo, nos remete para uma educação parcelada, fragmentado, “[...] nesse sistema, a concepção e a elaboração são reponsabilidade da gerência “científica”; a execução é responsabilidade dos trabalhadores/as”. (ANTUNES; PINTO, 2017, p.49).

Quadro 1 – Base de organização do trabalho docente nos Projetos do PRP (versão 2020) das Universidades Federais da Região Norte

PROJETO	FRAGMENTOS TEXTUAIS
UFPA	“Entre as atividades formativas previstas para o início do primeiro módulo é previsto um ciclo de palestras sobre as competências e habilidades (incluindo competências socioemocionais) das diretrizes da Base Nacional Comum Curricular, a fim de evidenciar práticas pedagógicas interdisciplinares que envolvam temas contemporâneos abordados nas BNCC” (UFPA, 2020, 19). (grifos nossos).
UNIR	“Estudo e discussões sobre as competências gerais da BNCC com bolsistas e supervisores. - Acompanhamento das ações de implementação da BNCC na escola. - Desenvolver o planejamento didático [...] sempre priorizando o trabalho de forma interdisciplinar, de acordo com o que está proposto na BNCC ; - Avaliação das atividades realizadas à luz dos referencias teóricos sobre BNCC . (UNIR, 2020, p.7)” (grifos nossos).
UNIFAP	“Corroboramos com as indicações da BNCC, “as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências . Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades , atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana...”. (UNIFAP, 2020, p. 15). (grifos nossos).
UFAM	“Esse projeto continuará atuando no processo de formação de professores, focando no desenvolvimento de habilidades e competências necessárias para a consolidação dos cursos de licenciaturas”. (UFAM, 2020, p.1). (grifos nossos). “Promover o aperfeiçoamento do estágio curricular supervisionado nos cursos de licenciatura, [...] buscando uma atuação ativa do graduando por meio da relação

	entre teoria e prática no contexto da experiência docente, articulada com as orientações contidas na Base Nacional Comum Curricular. ” (UFAM, 2020, p. 2). (grifos nossos).
UFAC	“Os subprojetos relacionados estão alinhados à Base Nacional Comum Curricular na busca de desenvolver competências, conhecimentos e habilidades dos alunos envolvidos no processo de ensino.” (UFAC, 2020, p.2). (grifos nossos).
UFT	“O projeto contribui para o fomento de atividades que envolvam as competências , os conteúdos das áreas e dos componentes, unidades temáticas e objetos de estudo previstos na BNCC. ”(UFT, 2020, P.7) (grifos nossos).
UFRR	“Promover estudos sistemáticos sobre a aplicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) , analisando novas demandas dela decorridas para os currículos e para as propostas pedagógicas dos cursos de licenciatura ” (UFRR, 2020, p. 2). “A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é uma ferramenta sugere como as competências e habilidades podem ser desenvolvidas em diálogo com a educação integral [...].” (UFRR, 2020, p. 8). (grifos nossos).

Fonte: Elaboração das autoras com base nos projetos do PRP da região Norte (2020)

Pelos argumentos expressos nos Projetos Institucionais das IES da Região Norte, pode-se inferir que se trata da defesa dos princípios de organização curricular para a educação superior, fabricado a partir das bases tecnicistas, na Teoria do Capital Humano associado ao modo produtivo/formativo e competitivo das empresas. Essa política educacional, forjada na Pedagogia da Competências, afeta a formação de professores/as, na promoção do controle do seu trabalho, bem como no processo de minimização das atividades de ensino, pesquisa e extensão, em desfavor de um projeto contra-hegemônico, voltado para as necessidades de uma sociedade de classe. Nesse sentido, O PRP expressa um novo projeto de universidade, no que Sguissardi e Bianchetti (2017) chamam de *downsizing*:

Não há como deixar de ressaltar que, colocada no altar do mercado, a educação/formação vem sendo submetida a um *downsizing* ou a um processo que poderia ser denominado de “efeito bonsai”. (Nietzsche (2007), em suas conferências, já no século XIX, criticava a universidade que se submetia ao Estado ou ao mercado. Hoje, aqui e agora, ter-se-ia que falar em Estado e mercado subsumindo a universidade. (BIANCHETTI; SGUISSARDI, 2017, p. 109).

Assim, nos Projetos do PRP da região norte, evidencia-se uma concepção de política de formação de professores/as na direção das orientações dos Organismos

Multilaterais (OM), dirigidas aos países em desenvolvimento e subdesenvolvimento. Essa centralidade se configura na concepção sobre a função de professor/a na sociedade contemporânea, nos processos de formação inicial e continuada de professores/as, sobre o currículo, a relação teoria-prática (aqui compreendida como *práxis*), dentre os elementos que vão mediando aquele campo e impactando no trabalho docente.

Bomfim (2012) destaca que a agenda dos OM para o Brasil, em destaque o Banco Mundial (BM), apresenta como “[...] um de seus pilares a eficiência do docente da educação básica [...]”, e que as

[...] as formulações do Banco sobre essa eficiência: como recrutar bons professores e, ainda, como aumentar o desempenho daqueles que já estão atuando? Para o Banco, as soluções incluem três abordagens: a atração de pessoas de “alto calibre”, o apoio contínuo na prática e a recompensa pela produtividade. (BOMFIM, 2012, p. 19).

Os documentos “*Achieving World Class Education in Brazil: The Next Agenda*” (BRUNS; EVANS; LUQUE, 2010) e “Professores Excelentes” (BRUNS; LUQUE, 2014) apresentam os elementos citados acima por Bomfim (2012). Ambos ressaltam aspectos sobre como os processos formativos devem se materializar, o recrutamento de docentes, as estratégias de aprendizagem, como o *modus operandi* dos professores deve focar no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes para alcançar a “eficácia” na educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo, na tentativa de responder à questão de pesquisa “Como se configura o PRP enquanto política de formação de professores/as e professoras na/da Região Norte?”, apresenta aspectos de reflexão sobre as configurações que o PRP, como política de formação de professores/as na Região Norte, situado no âmbito social do modo de produção capitalista, vem interferindo nas licenciaturas nos aspectos: acesso e permanência de projetos de ensino financiados pelo Estado, concepção de formação e trabalho docente, e indução na reformulação dos estágios supervisionados, os quais os projetos institucionais revelaram uma ampla adesão as determinações e exigências frente a este programa.

Os dados evidenciam que, certamente, os sujeitos que elaboraram os subprojetos institucionais forjaram em sua maioria uma luta em defesa da Universidade pública, em busca de investimentos para os estudantes e oportunidades de projetos formativos, por meio do PRP. Apesar dos ajustes à BNCC nos projetos institucionais – por imposição dos critérios de edital –, há construções de vivências pedagógicas junto às redes de ensino e ao conjunto de filhos/as da classe trabalhadora.

As contradições são muitas e legítimas frente aos ataques que as Universidades públicas vêm recebendo historicamente ao longo dos anos no Brasil, e inferimos que os/as docentes das IES forjam uma “possível resistência” por dentro de seus subprojetos, pois os mesmos disputam na arena do financiamento público com instituições privadas na Região Norte. Faz-se necessário destacar a articulação entre formação de professores/as na Amazônia e a contextualidade da heterogeneidade produtiva, sociobiodiversa, territorial, dentre outros aspectos, que nos cabe aos que (re) existimos nos territórios das múltiplas Amazônias.

Embora os documentos que regulamentam o PRP expressem uma configuração de política de formação de professores/as fundamentada na Pedagogia das Competências, da perda da autonomia do trabalho docente e da identidade com o território da Região Norte, não podemos desconsiderar que esse foi apenas um aspecto apresentado de uma investigação maior que busca compreender o que espera da *práxis* de docentes universitários diante das políticas de formação de professores/as.

Evidenciamos que ainda há muitas questões para aprofundar no presente estudo, sobretudo, conhecer a prática pedagógica quando da execução do PRP da Região Norte, refletida na natureza da *práxis* de professores/as que se institui dialeticamente, com vínculos orgânicos entre teoria e prática, referenciada na resistência, de sucessivas rupturas com a divisão entre trabalho manual e intelectual – com centralidade nas lutas que promovem emancipação social e, a produção do conhecimento e as mediações pedagógicas.

Referências

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Posicionamentos da ANPED, Educação. Entidades se posicionam contrárias à padronização e controle impostos pelo Programa de Residência Pedagógica! Não à

REVELLI, Vol. 13. 2021. Dossiê Políticas de Educação Superior: tendências e perspectivas
ISSN 1984-6576.
E-202159

BNCC! 06 mar. 2018. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/entidades-se-posicionam-contrarias-padronizacao-e-controle-impostos-pelo-programa-de-residencia>. Acesso em: 30 jul. 2021.

ANTUNES, Ricardo. **O continente do Labor**. São Paulo, SP: Boitempo, 2011.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2009.

ANTUNES, Ricardo; PINTO, Geraldo Augusto. **A fábrica da educação**: da especialização taylorista à flexibilização toyotista. 2017. São Paulo. Cortez

BIANCHETTI, Lucídio; SGUISSARDI, Valdemar. **Da universidade à commodity**: ou de como e quando, se a educação/formação é sacrificada no altar do mercado, o futuro da universidade se situaria em algum lugar do passado. Campinas: Mercado de Letras, 2017.

BOMFIM, Maria Inês. Trabalho docente na educação básica: a atual agenda do Banco Mundial. **B. Téc. Senac**: a R. Educ. Prof., Rio de Janeiro, v.38, n. 1, p.17-23, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/172>. Acesso em: 20 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Programa de Residência Pedagógica. 2018. EDITAL Nº 1/2018. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 20 jul. 2020

BRASIL. Ministério da Educação. CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Programa de Residência Pedagógica. 2020a, EDITAL Nº 1/2020. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 20 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Programa de Residência Pedagógica. Relação de municípios e áreas indicados nas propostas apresentadas pelas Instituições de Ensino Superior. 2020b. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acao-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 3 mai. 2021

BRASIL. Ministério da Saúde. Painel do Coronavírus do Brasil. 2021a. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/> Acesso em: 10 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior. Cadastro e-MEC. 2021b. Disponível em: <https://emec.mec.gov.br/> . Acesso em: 31 mai. 2021.

BRECHT, Bertolt. Aos que vão nascer. Tradução de Geir Campos. In: GULLAR, Ferreira (Organização e Traduções). **O prazer do poema**: uma antologia pessoal. Rio de Janeiro, RJ: Edições de Janeiro, 2014. p. 250-253.

BRUNS, Barbara; EVANS, David; LUQUE, Javier. **Achieving World-Class Education in Brazil**: The Next Agenda. World Bank Publications, 2010. Disponível em: <<http://web.worldbank.org>>. Acesso em: jul. 2013.

BRUNS, Barbara; LUQUE, Javier. **Professores Excelentes**: Como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe. Grupo Banco Mundial, Washington, D.C, 2014.

COSTA, Maria da Conceição dos Santos. A educação física no programa residência pedagógica: resistência e direito a formação crítica no Estado do Pará. In: Encontro Nacional das Licenciaturas-ENALIC, 7, Campina Grande, 2018, Anais [...]. Realize Editora, 2018. Disponível em: <http://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/51748> . Acesso em: jul. 2021

ENGELS, Friedrich. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In: ANTUNES, Ricardo. **A dialética do Trabalho**: escritos de Marx e Engels. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de Conteúdo**. Brasília: Liber Livro, 2012.

HAGE, Salomão Antonio M; SILVA, Helen do Socorro de A; COSTA, Maria da Conceição dos Santos. Formação de Professores e Professoras na Amazônia Paraense: Regulação, Resistências e experiências contra-hegemônicas. **Revista Humanidades e Inovação**, v.7, n.16, p. 126-141. 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/2949>. Acesso em: Acesso em: set. 2021.

MARX, Karl. Processo de trabalho e processo de valorização. In: ANTUNES, Ricardo. **A dialética do Trabalho**: escritos de Marx e Engels. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

MAUÉS, Olgaíses. A política da OCDE para a educação e formação. A nova regulação? **Revista Educação**. Porto Alegre, v.34, n.1, p. 75-85, jan/abr, 2011. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/5033>. Acesso em: set. 2021

OMS. Organização Mundial de Saúde. Painel do Coronavírus da OMS (COVID-19). 2021. Disponível em: <https://covid19.who.int/> Acesso em: 10 set. 2021

PEREIRA, Jennifer Nascimento; EVANGELISTA, Olinda. Quando o capital educa o educador: BNCC, Nova Escola e Lemann. **Movimento** - Revista de Educação, Niterói, ano 6, n.10, p. 65-90, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32664>. Acesso em: set. 2021.

REVELLI, Vol. 13. 2021. Dossiê Políticas de Educação Superior: tendências e perspectivas

ISSN 1984-6576.

E-202159

SAVIANI, Dermeval. Educação Escolar, Currículo e Sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. In: **Movimento Revista de Educação**, Ano 3, n. 4, p. 54-84, 2016. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32575>. Acesso em: set. 2021

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro da; CRUZ, Shirleide Pereira. A Residência Pedagógica na formação de professores: história, hegemonia e resistências. **Revista Momento: diálogos em educação**, E-ISSN 2316-3100, v. 27, n. 2, p. 227-247, mai./ago, 2018. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/8062>. Acesso em 15 de fev. de 2019.

UFAC. Universidade Federal do Acre. Projeto Institucional Programa Residência 2020.

UFAM. Universidade Federal do Amazonas. Projeto Institucional Programa Residência Pedagógica. 2020.

UFPA. Universidade Federal do Pará. Projeto Institucional Programa Residência Pedagógica. 2020.

UFRR. Universidade Federal de Roraima. Projeto Institucional Programa Residência Pedagógica. 2020.

UFT. Universidade Federal de Tocantins. Projeto Institucional Programa Residência Pedagógica. 2020.

UNIFAP. Universidade Federal do Amapá. Projeto Institucional Programa Residência Pedagógica. 2020.

UNIR. Universidade Federal de Rondônia. Projeto Institucional Programa Residência Pedagógica. 2020.