

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E EDUCAÇÃO

CÁTIA CRISTINA OLIVEIRA ROSA SANZOVO

**PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: DESAFIOS E
POTENCIALIDADES NO ESTÁGIO CURRICULAR OBRIGATÓRIO E NA
FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES**

Sorocaba

2021

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

CÁTIA CRISTINA OLIVEIRA ROSA SANZOVO

**PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: DESAFIOS E
POTENCIALIDADES NO ESTÁGIO CURRICULAR OBRIGATÓRIO E NA
FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado como exigência para
obtenção do título de Licenciado em
Pedagogia.

Orientação: Prof.^a Dr.^a Rosa Aparecida
Pinheiro

Sorocaba
2021

CÁTIA CRISTINA OLIVEIRA ROSA SANZOVO

**PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: DESAFIOS E
POTENCIALIDADES NO ESTÁGIO CURRICULAR OBRIGATÓRIO E NA
FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES**

Monografia apresentada ao Curso de Graduação em Pedagogia, para obtenção do título de licenciado em Pedagogia. Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR. Sorocaba, 29 de junho de 2021.

Orientador (a)

Prof.^a Dr.^a Rosa Aparecida Pinheiro
Universidade Federal de São Carlos

Examinador (a)

Profa. Ms. Adilene Ferreira Carvalho Cavalheiro
Secretaria Municipal de Educação – Sorocaba

Examinador (a)

Profa. Ms. Sheila Garbulha Tunuchi de Campos
Secretaria Municipal de Educação – Porto Feliz

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todas as pessoas que direta ou indiretamente me apoiaram durante os anos de graduação. Especialmente à minha mãe, que tantas vezes deixou seus sonhos de lado para que eu pudesse sonhar.

AGRADECIMENTO

Agradeço primeiramente a Deus, aos meus familiares e principalmente ao meu esposo Eduardo, por sempre acreditar em mim.

À minha orientadora Professora Doutora Rosa Aparecida Pinheiro por toda ajuda e paciência dispensada nesse tempo de formação.

Agradeço, aos meus amigos Davi, Rafael e Nice, por tudo que vivemos e aprendemos juntos.

Agradeço de modo especial a todos os docentes do curso de Pedagogia da UFSCAR, pela contribuição acadêmica, humana e social que transformaram minha visão de mundo.

RESUMO

SANZOVO, Cátia Cristina Oliveira Rosa. Programa Residência Pedagógica: Desafios e Potencialidades no estágio curricular obrigatório e na formação inicial de professores.2021. 64 f. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2021.

Esta pesquisa apresenta como tema: “Programa Residência Pedagógica: Desafios e Potencialidades no estágio curricular obrigatório e na formação inicial de professores.”, tem por propósito analisar a relevância do Programa Residência Pedagógica na formação inicial de professores e investigar como as preceptoras (formadoras) do programa, olham para as potencialidades e os desafios do PRP, como parte suplementar das novas políticas no campo da formação de professores. Contemplando o estágio curricular obrigatório como parte integrante do programa, busca-se coletar informações através da pesquisa de campo, bibliográfica e documental a respeito das contribuições do estágio curricular obrigatório realizado concomitante ao Programa de Residência Pedagógica, e como este, pode contribuir na formação inicial dos futuros docentes. Ante as questões apreciadas, busca-se relacionar a relevância do estágio curricular obrigatório e a realização da residência pedagógica como política de formação. Por se tratar de uma nova política no campo da formação docente, torna-se oportuno analisar as políticas públicas de formação de professores, estágio curricular obrigatório e o programa de formação docente. Diante desse teor, este trabalho apresentará um breve histórico político da formação de professores no Brasil, elucidando sobre as questões que cercam a formação do professor, desde o estágio curricular obrigatório, o surgimento do Programa Residência Pedagógica, parceria escola e universidade e atuação docente inicial.

Palavras-chave: Formação Inicial, Estágio Curricular Obrigatório, Programa Residência Pedagógica.

RESUMO EM LÍNGUA ESTRANGEIRA

SANZOVO, Cátia Cristina Oliveira Rosa. Pedagogical Residency Program: Challenges and Potentials in the mandatory curricular internship and in the initial teacher training. 2021. 64 f. Monograph (Degree in Pedagogy). Federal University of São Carlos-Sorocaba Campus- 2021.

This research presents the theme: "Pedagogical Residency Program: Challenges and Potentials in the mandatory curricular internship and in the initial teacher education.", aims to analyze the relevance of the Pedagogical Residency Program in the initial teacher education and investigate how the preceptors (trainers) of the program, look at the potential and challenges of the PRP, as an integral part of the new policies in the field of teacher education. Contemplating the mandatory curricular internship as an integral part of the program, we seek to collect information through field research, bibliographical and documentary research about the contributions of the mandatory curricular internship currently performed with the Pedagogical Residency Program, and how it can contribute to initial training of future teachers. In view of the issues discussed, we seek to relate the relevance of the mandatory curricular internship and the realization of the pedagogical residency as a training policy. As this is a new policy in the field of teacher training, it is opportune to analyze public policies for teacher training, mandatory curricular internship and the teacher training program. Given this content, this work will present a brief political history of teacher education in Brazil, elucidating the issues surrounding teacher education, from the mandatory curricular internship, the emergence of the Pedagogical Residency Program, school-university partnership, and initial teaching performance.

Keywords: Initial Education, Mandatory Internship, Pedagogical Residency Program.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
2. CONTEXTUALIZAÇÃO POLÍTICO-HISTÓRICA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL.....	14
2.1 PROFISSÃO PROFESSOR.....	21
2.2 RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES	23
2.3 BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA	26
3. ESTÁGIO CURRICULAR OBRIGATÓRIO NA FORMAÇÃO INICIAL...	29
3.1 FORMAÇÃO INICIAL E OS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DOCENTE.....	33
4. PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	35
4.1 POPULAÇÃO ALVO- O PRECEPTOR DENTRO DO PROGRAMA....	39
4.2 INSTRUMENTOS, AMOSTRA E OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	42
4.3 PROCEDIMENTOS E COLETA DE DADOS	42
5 RESULTADOS	43
5.1 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS APLICADOS ÀS PROFESSORAS PRECEPTORAS DO “PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA”	45
6 DISCUSSÕES E RESULTADOS	51
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	56
REFERÊNCIAS	58
ANEXOS	64

1.INTRODUÇÃO

Ao refletir o atual cenário, a dinâmica das informações e a busca por atualização constante, a presente monografia busca um olhar de ponderação sobre a formação docente. Diante das diversas transformações, tanto sociais quanto educacionais, apresentamos a formação inicial como foco desta pesquisa. Para tanto, torna-se indispensável olhar para os processos e as transformações na formação de professores no Brasil. Nesse mesmo viés, busca-se conhecer de modo mais próximo, a instauração dos estágios supervisionados na preparação da profissão, na construção da identidade docente e seu aporte de modo geral. Ainda nessa perspectiva, aproximamos nosso olhar para o Programa Residência Pedagógica e suas contribuições na formação inicial, inclusive sob a ótica das preceptoras, suas contribuições e o exercício de professor formador dentro do programa.

O interesse pela temática, surgiu da minha própria experiência enquanto estagiária residente em uma escola participante do PRP (Programa Residência Pedagógica), sendo integrante da primeira turma do programa pela UFSCar-*campus* Sorocaba em 2018. Tive o privilégio de atuar em uma pequena escola rural na cidade de Salto de Pirapora-SP, onde pude através da imersão no ambiente escolar, debruçar-me sobre as reais condições do ensino em nosso país.

Foi através do PRP que conheci a escola estadual Suzana Walter, uma pequena unidade de ensino que presta atendimento do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental I e atua sob a jurisdição da D.E (diretoria de ensino) de Votorantim-SP, sendo uma das poucas escolas de ensino fundamental mantidas pelo governo do estado de São Paulo. Durante o período como estagiária residente, fui gentilmente acolhida por todos da unidade, tendo uma vivência riquíssima, gratificante e reflexiva. Nesse sentido, lembrei-me das palavras de Sueli Rolnik (1993) que nos fala sobre como nosso corpo fica marcado através das experiências que vivenciamos. De como coisas que somos e fazemos, tem muito a ver com as marcas que estão em nós, ou seja, marcas das experiências vividas. Ao ponderar tais palavras, percebemos que trazemos conosco muitas marcas, e sem dúvidas, minha trajetória escolar me marcou fortemente, inclusive influenciando-me na escolha da profissão. Desde muito jovem sempre tive muito apreço pela profissão docente, porém, sempre consciente de que não seria uma escolha fácil.

Em 2015, ao ingressar no curso de Pedagogia na UFSCar- Sorocaba e tive um divisor de águas em minha vida. Pude enfim, olhar para a formação docente por outro viés, um olhar diferenciado e mais crítico, que nas palavras de Freire (2015, p.13) compreende a prática docente enquanto dimensão social da formação humana, para além do aspecto pedagógico. Nessa trajetória, meu maior incomodo foi a falta de experiência no campo pedagógico.

Meu trabalho até então, na área comercial, consumia todo meu tempo e realizar os estágios obrigatórios estava cada vez mais difícil. Nesse período, decidi abandonar meu emprego, realizar meus estágios com destreza e tentar oportunidades na área do curso. Foi então que conheci o Programa Residência Pedagógica, e as possíveis contribuições para o campo da formação inicial, especialmente para a minha. Minha busca pessoal por experiências nesse sentido, me fizeram ser atravessada por essa experiência de um modo muito especial, o que me motivou a pesquisar e me aprofundar sobre a formação inicial de professores, principalmente por participar de um programa novo e que veio de encontro ao que eu almejava.

Para os alunos das licenciaturas, residentes do programa e estagiários assim como eu, o programa se apresenta como um importante instrumento face a formação inicial de professores. Ele surge transformando olhares e percepções em relação ao espaço formativo e a construção da identidade docente. Para além da formação inicial, o PRP surge também como instrumento de formação continuada para os professores regentes que recebem os alunos nas escolas, na função de preceptores.

Ao refletir sobre a formação de professores e suas diferentes facetas, torna-se importante conhecer suas origens, tanto políticas como históricas, para que saibamos de onde viemos e para onde estamos indo. Além disso, torna-se necessário entender de maneira mais próxima o estreitamento de laços entre a rede de escolas públicas de educação básica participantes do programa e a Universidade Federal de São Carlos- *campus* Sorocaba, compreendendo a universidade como instância preparadora de profissionais que atuarão nesses espaços, e as escolas como lócus de formação para os alunos de licenciatura.

Assim, se faz necessário entender como tem acontecido essa parceria escola/universidade, de que modo se dá a percepção dentro do PRP, e como os estagiários são recebidos para a imersão no ambiente escolar. Nesse âmbito, nossa intenção é olhar de modo mais detalhado para o Programa Residência Pedagógica. Como parte da atual política governamental sobre a formação de professores, é exatamente ele que traz até nós

o questionamento da presente pesquisa, que consiste em compreender de que modo a atuação das preceptoras junto aos alunos estagiários do PRP pode impactar na realização dos estágios curriculares obrigatórios e na formação inicial desses futuros profissionais.

Nesse contexto, cabe investigar como as preceptoras concebem o programa e como compreendem o estágio e a formação docente. Bem como conhecer suas percepções sobre a importância desse papel e a diferença que podem fazer na vida desses educandos e futuros professores.

Assim, pretende-se entender como a formação inicial é vista por esses profissionais, no sentido de reconhecimento da importância do estudo, reflexão e atualização constante. Torna-se importante olhar para a interação coletiva dentro das escolas, inclusive ao receber e acompanhar os alunos estagiários. Para melhor compreensão, buscamos verificar como ocorre o processo de articulação e parceria entre escolas/universidade, e se os resultados alcançados são satisfatórios ou não, na ótica das preceptoras que recebem os alunos em formação.

Como parte objetiva deste projeto, buscamos conhecer e entender como se dá a participação das preceptoras do Programa Residência Pedagógica. Compreendendo assim, o professor em seu papel formador. Deste modo, a escolha do objeto se justifica através importância da prática pedagógica e da formação inicial dentro do campo de atuação, na imersão dos alunos nas escolas campo e sua atuação junto aos futuros colegas de profissão. Nesse sentido destacamos o papel do preceptor, como alguém que oferta possibilidades e ensina a profissão docente aos residentes do programa. Deste modo, esse trabalho busca expor a importância da atualização constante, da prática dialógica e principalmente do trabalho coletivo.

Ao refletir sobre formação inicial, o pensamento logo viaja até a qualificação profissional, longos períodos de estudos e na avaliação de competências. Dentro de um universo dinâmico e moderno, o professor deve estar sempre em busca de formação contínua, práticas reflexivas, bem como em busca de melhorar suas competências e aumentar a abrangência de sua atuação profissional.

Assim sendo, entre os objetivos gerais desse trabalho, torna-se importante tratar sobre a formação docente, passando primeiramente pelos estagiários, futuros docentes. Bem como, pela compreensão e importância das relações estabelecidas entre universidade e escola através da realização do Programa Residência Pedagógica (PRP), sendo um programa de formação ainda é um projeto bem jovem dentro das universidades,

Aos objetivos específicos da pesquisa, atribui-se a importância de conhecer sobre o PRP e olhar de modo mais próximo para as professoras que atuam junto ao programa, na condição de preceptoras. Busca-se então, conhecer seus sentimentos e aspirações em relação a esse trabalho de formação junto aos estagiários, a imersão no ambiente escolar e sua participação em um programa de formação.

No capítulo II, apresenta-se uma breve caracterização da formação docente no Brasil, do ponto de vista histórico e político. Apresenta-se também um breve panorama sobre a docência, olhando para a formação nos campos de atuação, desde a formação inicial e construção de uma identidade docente, até os âmbitos da formação continuada. Objetiva-se compreender sua relevância pessoal e profissional, na busca de uma educação de qualidade pedagógica e social, num mundo que exige que os profissionais da educação estejam em constante aperfeiçoamento.

No capítulo III, os olhares se voltam para o campo do estágio. Traçando um perfil histórico de modo a conhecer e compreender como surgiram estágios supervisionados no Brasil e sua importância para a formação inicial de professores. Nesse mesmo sentido, busca-se conhecer um pouco sobre os programas de formação de professores e como contribuem na formação inicial.

No capítulo IV, apresenta-se o Programa Residência Pedagógica, como parte integrante das políticas contemporâneas para a formação de professores no Brasil. Nesse mesmo âmbito, torna-se necessário compreender o que é ser preceptor do PRP e a importância de sua atuação junto aos alunos estagiários e residentes no tocante a formação inicial. Para tanto, descreve-se nesse bloco, os procedimentos metodológicos sob os quais delineou-se o percurso que buscou congregar autores que conceituam o campo da formação de professores, bem como leis e documentos que corroboram com esse campo. Traçou-se uma pesquisa exploratória de abordagem qualitativa, utilizando dos procedimentos de revisão bibliográfica/documental, entrevistas semiestruturadas e análise de elementos que conciliam esse tema. A metodologia empregue vislumbra obtenção de fontes teóricas e dados relevantes para a construção deste trabalho de maneira a creditá-lo como trabalho acadêmico.

No capítulo IV, foram analisados os resultados obtidos e utilizados na pesquisa bibliográfica, arquivos resultantes da pesquisa documental e as informações obtidas nas entrevistas conduzidas com as preceptoras do PRP, analisadas a luz dos referenciais teóricos propostos pelos professores. Foram quatro preceptoras convidadas, de modo que três prontamente responderam ao convite. Todas as entrevistas contaram

com a assinatura do termo Livre e Esclarecido pelas participantes, sendo que a escolha desse meio se deu por conta da facilidade em coletar as informações necessárias. Na última parte do texto, apresentam-se as considerações finais acerca dos estágios, PRP e formação inicial, principal tema de estudo desta proposição.

2. CONTEXTUALIZAÇÃO POLÍTICA-HISTÓRICA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

Para iniciar essa contextualização sobre a formação de professores, precisamos retornar um tanto ao passado. Passado esse que não está tão distante assim. Segundo Imbernón (2010, p.13):

É necessário conhecer os elementos da herança formadora que nos permitem continuar construindo e oferecer alternativas de inovação e mudanças às políticas e práticas da formação. Ninguém pode negar que a realidade social, o ensino, a instituição educacional e as finalidades do sistema educacional evoluíram e que, como consequência, os professores devem sofrer uma mudança radical em sua forma de exercer a profissão e em seu processo de incorporação e formação.

Desse modo, o autor pontua que é de extrema importância conhecer os elementos que nos trouxeram até aqui. Também não se pode negar a importância entender para onde estamos indo. Para tanto, voltemos no tempo de modo a conhecer um pouco dos fatores políticos e históricos que nos trouxeram até o lugar que ocupamos hoje. Assim, é pretendido compreender alguns problemas hodiernos na formação docente contemporânea brasileira.

Passemos então a discutir a formação, de modo que, não podemos deixar de falar que as primeiras necessidades voltadas a esse campo, surgiram através de Comenius ainda no século XVII. Mais adiante, conforme palavras de Saviani (2005, p.12), com a revolução francesa, começaram a surgir as primeiras demandas por instrução para a população, é então nesse cenário que surgem as primeiras escolas normais. No ano de 1794, surge a primeira delas em Paris, logo seguidas por países como Alemanha, Inglaterra e Estados Unidos, com desígnios de formação docente.

No cenário brasileiro, a preocupação com a formação de professores surgiu logo após a Independência. Primeiro momento em que se começou a pensar em instrução popular, mais precisamente no ano de 1888, onde a educação imperial começa a ser fruto de análises e críticas, que estão pontuadas nas palavras de Borges et.al¹ apud

¹ Saviani, D. Formação de professores: aspectos históricos do problema no contexto brasileiro. Rev. Bras. Educ. [online].2009. Vol.14, n.40, pp.143-155.

Saviani (2009, p.143), as transformações na educação brasileira se dividiram em 6 períodos:

1. Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se iniciou com o dispositivo da lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruírem no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estendeu-se até 1890, quando prevaleceu o modelo das Escolas Normais.
2. Estabelecimento e expansão do padrão das escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial foi a reforma paulista da Escola Normal, tendo como anexo a escola-modelo.
3. Organização dos Institutos de educação (1932-1939), cujos marcos foram as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.
4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Nacionais (1939-1971).
5. Substituição da escola Normal pela habilitação específica de Magistério (1971-1996).
6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006).

Para melhor compreendermos esses marcos, assim como o autor explanaremos de forma breve cada uma dessas divisões, de modo a facilitar nossa compreensão sobre o presente educacional brasileiro.

O primeiro marco se dá num cenário recém-saído do período colonial, das aulas régias e o banimento do trabalho catequético através da reforma pombalina. Não havia qualquer pensamento sobre formação docente. Era o momento de se pensar um novo modelo educacional para o país, que se encontrava caótico sem a presença dos jesuítas. Em 1826, a pauta do ensino voltava as discussões, e é nesse contexto que surgem as Escolas das primeiras Letras. No ano de 1834, o Estado coloca as escolas a cargo das províncias, de modo a não serem subsidiadas pelo governo e pelo fato de ser um privilégio de uma pequena elite da época, a oferta de escolarização para a população /era precária ou inexistente, tanto pela falta de escolas, quanto de professores...

No segundo período, o que marca é a reforma paulista da escola normal, influenciada pelas correntes iluministas e positivistas. Os reformadores tinham grandes expectativas numa boa formação de professores, que nas palavras de Borges et.al. (2011 p.97), “o preparo dos novos professores exigia a organização curricular, com preparação dos conteúdos científicos e a preparação didático pedagógica, para garantir, de fato, professores bem formados”, o objetivo da escola até então tinha caráter prático, sem qualquer discussão ou fundamentação pedagógica. Porém, os ideais e a reforma foram perdendo forças, voltando a ter visibilidade somente a partir do ano de 1920. Desta vez,

retomado com uma nova roupagem e tornando-se referência para os outros estados brasileiros.

Nos anos seguintes, surge a Associação Brasileira de Educação, mais precisamente no ano de 1924, propagando ideais da escola nova e ganhando ainda mais força através do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932. Tal documento tornou-se um marco no projeto de renovação educacional, de tal modo, que conseguiu conciliar católicos e reformadores, que naquela conjuntura eram fortes concorrentes do estado no tocante à educação.

O terceiro momento busca destacar as reformas propostas por Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, e que fizeram parte do Manifesto citado acima. Através de iniciativas que tinham convicções escola novistas, organizaram os institutos de educação, que se apresentavam como espaços de educação, ensino e pesquisa, em que Saviani (2005, p.16) destaca:

As reformas de 1932, no Distrito Federal, encabeçada por Anísio Teixeira, e de 1933, em São Paulo, de iniciativa de Fernando de Azevedo, ambas inspiradas no movimento renovador, terão como pedra de toque as escolas-laboratórios que permitissem basear a formação dos novos professores na experimentação pedagógica concebida em bases científicas.

Em 19 de março de 1932, Anísio Teixeira, criou o decreto de reorganização das escolas normais, pensando no caráter geral e profissional da educação. Ele se utilizou do conhecimento científico para corrigir as falhas das escolas normais anteriores a esse decreto. Assim, cabe destacar que os princípios escola novistas não lograram êxito no Brasil, por falta de condições, preparo e recursos. Além do permanente antagonismo com a perspectiva tradicional de ensino que imperava e ainda impera no país.

Em 1939, temos o quarto marco da educação; Período esse, que ficou carimbado pelo decreto 1.190 de 4 de abril daquele ano, que estabelecia um modelo para a Faculdade Nacional de Filosofia, dividindo-a em quatro seções: Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia, onde Borges et. al. (2011, p.99) faz o seguinte apontamento:

Resultou-se, da orientação desse decreto, o “esquema 3+1”, adotado nos cursos de Licenciatura e Pedagogia. Os primeiros formavam professores para as diversas disciplinas dos currículos das escolas secundárias: os segundos formavam professores para exercer a docência nas Escolas Normais. Pelo “esquema 3+1”, três anos eram dedicados ao estudo das disciplinas específicas ou conteúdos cognitivos e um ano, para a formação didática.

Nesse sentido as disciplinas pedagógicas e as de conteúdo não se articulavam, e Pereira (2007, p. 59) nos mostra:

A separação entre disciplinas de conteúdo e pedagógicas constitui-se em um dilema que, somado a outros dois- a dicotomia existente entre Bacharelado e Licenciatura e a desarticulação entre formação acadêmica e realidade prática- contribuem para a fragmentação dos atuais cursos de formação de professores

Mesmo nos tempos atuais, esse modelo ainda não foi totalmente superado. Pereira (2007, p.59) comenta que acontece uma clara separação entre o que e como ensinar, que é consequência desse “esquema 3+1”.

Nessa perspectiva acontece então a Reforma Universitária, e no ano de 1968 através da lei nº5.540, ficam estabelecidas normas para o ensino superior. Num cenário fortemente marcado pelo Golpe Militar, aconteceram muitas mudanças no ensino, especialmente no superior, pautando o autoritarismo através do poder coercitivo do estado. Sendo então, a educação brasileira fortemente influenciada pelas políticas liberais e tecnicistas. Essas políticas tinham como objetivo o ensino propedêutico para as elites que ocupariam os bancos das universidades e ensino técnico para preparação de mão de obra para a população menos abastada. O que acabava por colocar a escola a serviço do sistema capitalista, prevalecendo assim até o ano de 1971.

O quinto período e marco da história da formação docente brasileira, se dá em um cenário pós golpe. Período em que aprovou-se a lei 5.692/71, que nas palavras de Pimenta (2012, p. 53): “contribuiu para dismantelar um sistema que estava precário e aprofundou a crise”. Essa lei veio para modificar os ensinos primário e médio, alterando suas nomenclaturas para 1º e 2º grau, organizando o ensino de primeiro grau com duração de oito anos e o de segundo grau com duração de três anos, os quais na atualidade se chamam ensino fundamental e ensino médio, respectivamente. Essa reforma não encontrou resistências, pode-se afirmar que em grande parte encontrou condições favoráveis a ela naquele contexto histórico. O conceito de educação estava fortemente ligado ao progresso e desenvolvimento econômico do país, porém essa educação ofertada tinha caráter técnico, ou seja, formação de mão de obra.

Com o aumento da população das cidades, criavam-se cada vez mais demandas no campo da educação, o que favorecia as formações mais rápidas, que era os cursos técnicos. No caso específico da formação de professores, anteriormente feita através da escola normal, passam agora a formar em nível de 2º grau nos cursos profissionalizantes que ficaram popularmente conhecidos como Magistério, Bertotti e Rietow (2013, p.10) apontam:

Nota-se uma exígua exigência no que se refere à formação mínima dos professores. Podemos apontar que essas exigências legais foram reflexo da emergência em suprir as novas demandas educacionais, que surgiram por conta

de intensos movimentos migratórios e da necessidade da expansão da instrução oferecida a população. Isso não eximiu do caráter técnico que permeou sua essência, e que embora não de forma determinante, influenciou os diferentes formatos de preparar os professores para o exercício do magistério.

Como já apontado no trecho acima por Pimenta (2012, p. 53), o cenário de precariedade e os problemas levaram o Ministério da educação a formular em 1982, o projeto CEFAM (Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério), que em parceria com o MEC foram implantados em alguns estados, totalizando 152 unidades do projeto. Só em São Paulo, havia 51 unidades que funcionavam com recursos do próprio estado. Os centros tinham propósito de contribuir com a qualificação dos profissionais com aspectos técnicos e políticos, capazes de atender as exigências das camadas populares que eram a maior parte da escola pública.

Esse período da educação brasileira foi significativamente influenciado pelos ideais progressistas, sendo uma forma de superar os sintomas ainda sentidos da ditadura militar. Começa então a se pensar a formação de forma mais ampla, agora com mais domínio e compreensão da realidade, de tal modo, a desenvolver uma criticidade capaz de olhar para dentro da escola e buscar por transformações. Em 1988, promulga-se a nova Constituição no país, abrindo enfim caminhos para as reivindicações no campo da docência.

Nesse cenário, surge então o sexto e último momento. Após o fim do regime militarista, com longa tramitação no congresso e forte oposição de interesses, surge a LDB (9.394/96), lei que levava movimentos e mobilizações de educadores a acreditar em mudanças, mas que infelizmente não atendeu tais anseios. Em seus artigos 62 e 63 dispõe:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, oferecida em nível médio na modalidade Normal.

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:

I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Nesse sentido, compreende-se que existem possibilidades de formação e que podem ser de nível superior ou médio, nas universidades ou nos institutos superiores, que podem ou não estar ligados as universidades, abrindo um leque de possibilidades também para os cursos, sejam eles licenciatura, graduação plena, normal superior ou médio, como nos sugere Pereira (2007, p.73) a respeito dos artigos da lei.

Saviani (2005, p. 22) aponta duas falhas no contexto da LDB, uma de redação e outra de técnica legislativa. A primeira diz respeito da década da educação, em seu artigo 87 que estabelecia o período de dez anos da a partir da data da publicação, que no caso, seria de dezembro de 1997 até dezembro de 2007, “somente seriam admitidos professores formados em nível superior”, denotando que depois dessa data não seria mais exigência, podendo então admitir professores sem nível superior. Porém, a real intenção era comunicar que a partir desta data somente seriam aceitos profissionais com nível superior, mas a comunicação acabou ficando falha e com brechas em seu sentido.

No artigo 62, acontece então o que pode ser considerado um desacerto ao que trata da questão da formação para educação básica em nível superior. Porém, abre um ensejo para a aceitação de formação mínima de nível médio e sem estipular prazos, o que é colocado no artigo 87 e não no corpo da lei. Outro apontamento feito por Saviani (2005, p.24) em relação a LDB é em relação ao inciso I do artigo 62, que discorre:

Ocorre que, em lugar de “cursos formadores de professores”, está escrito “cursos formadores de profissionais”, o que conduz à interpretação de que, além de professores, os institutos podem formar profissionais da educação básica, ou seja, os administradores, planejadores, inspetores, supervisores e orientadores educacionais mencionados no artigo 64.

Segundo o autor, essa “possibilidade” na lei, aponta os institutos como caminho alternativo para a formação mais rápida e menos custosa. Por essas razões, a LDB não atendeu as expectativas nela depositadas em relação a formação docente.

Nesse período, surgem alguns acontecimentos importantes e fatos marcantes para a educação brasileira. Destacamos o ano de 2002, onde se estabelecem as DCN’S (Diretrizes Curriculares Nacionais), que foram criadas como forma de orientar a educação básica e o planejamento curricular das escolas e seus sistemas de ensino. Elas se originaram da LDB (9.394/96), no que diz a respeito à União estabelecer em regime de colaboração com Estados, Distrito Federal e Municípios as competências e diretrizes para a educação básica no país. Foi através dessas diretrizes que se garantiu então, uma certa autonomia para escolas criarem suas próprias propostas pedagógicas, bem como um incentivo para montar seu próprio currículo.

Em relação a formação docente, as DCN’S, podem ser vistas como orientações sobre a formação de professores da educação básica, visando o desenvolvimento de competências, tanto sociais, profissionais, bem como pessoais. Elas ressaltam não somente a importância do conhecimento pedagógico como também o conhecimento resultante da experiência. As diretrizes buscam apontar caminhos em

relação a prática, defendendo que esta deve acontecer desde o início dos cursos de formação, de maneira que permita que os ingressantes tenham oportunidades de convivência e experiência. Assim sendo, que venham enriquecer seu processo de formação, de modo a contribuir com a construção de sua identidade docente, superando as visões dicotômicas entre teoria e prática.

Outro acontecimento de extrema importância, foi a aprovação do Decreto nº. 8.752/2016, que dispõe sobre a Política Nacional de Formação de Professores, que dispõe sobre os programas de aperfeiçoamento e formação docente tanto inicial quanto a continuada, estando sob responsabilidade da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). O proposto foi uma organização em regimes de colaboração entre os entes federados, como forma de atingir os objetivos propostos pelo PNE (Plano Nacional de Educação) aprovado em 2014, através da lei 13.005, que dispõe sobre 20 metas que visam melhorar a qualidade do ensino no período de uma década, em que Freitas (2014, p. 428) nos mostra:

Os educadores, através de suas entidades, especialmente a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), vêm firmando, historicamente a necessidade de uma **política de valorização e profissionalização dos educadores**, condição para uma educação básica emancipatória, que passa pelo trato prioritário, enquanto política pública de Estado, **à formação inicial e continuada, às condições de trabalho e a carreira e remuneração dos profissionais da educação.** (Grifos da autora)

Desde sempre a luta por uma educação de qualidade vem sendo pautada pelos educadores, nesse sentido, tanto o PNE quanto o decreto 8.752/2016 estão alinhados em relação a articulação entre as IES (Instituições de Ensino Superior), as redes de ensino da Educação Básica e a participação dos estudantes nas atividades de ensino-aprendizagem nas escolas como esforços que são feitos através de projetos fomentados pela CAPES, como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e Programa Residência Pedagógica (PRP). Esses programas surgem como meios de inserir os estudantes na realidade escolar durante a formação, através do contato, experiências e vivências que buscam enriquecer o processo de formação docente.

Ao refletir sobre a formação docente e seu processo histórico, percebemos que houve mudanças, avanços e alguns impasses. Questões como a pedagógica, ficaram ausentes durante muito tempo, somente na década de 30 ocuparam lugares de pauta nas políticas e discussões sobre a formação de professores no Brasil.

Na atualidade, mesmo com a expansão do Ensino Superior, ainda persistem desafios, principalmente em relação a qualidade do ensino ofertado, Borges et. al. (2011, p.110) pondera:

A mobilização e a força dos educadores têm importância fundamental para a missão de construir um sistema educacional de ensino superior, que realmente prepare e certifique professores, dotados de ampla e sólida formação, para, conseqüentemente, poderem contribuir com uma escola de educação básica muito mais profícua, portanto, de boa qualidade e eficiente no processo de ensinagem.

É de suma importância a luta pela educação de qualidade, e que essa carece de muito mais das leis, exige investimento, esforço, compromisso e busca por emancipação, não só dos agentes escolares, mas de toda a nossa sociedade.

Uma possível forma de superar os problemas da escola, é conhecer sua realidade para poder transformá-la. Para tanto, se faz necessário fazer o exercício de olhar para o passado e entender de onde viemos, como chegamos até aqui e para onde estamos caminhando. Um dos meios que os estudantes têm de conhecer a realidade da escola é através da prática de estágio supervisionado. Durante o estágio, os futuros professores têm a oportunidade de imergir no ambiente escolar e compreender os desafios da profissão docente.

2.1. PROFISSÃO PROFESSOR

A atuação docente tem ganhado cada vez mais centralidade nos debates sobre a formação de professores. Essa profissão e seu exercício requerem um conhecimento prático-profissional que na maioria das vezes não está pronto e estabelecido nas teorias existentes. Essa prática profissional constitui-se em um dos eixos norteadores de Programa Residência Pedagógica (PRP), que será explanado mais à frente.

Pode-se dizer que não basta conhecer muitas teorias, quando não se sabe utilizá-las, reelaborá-las na solução de problemas cotidianos, Tardif (2014a, p. 89) afirma que a evolução da carreira é acompanhada geralmente de um domínio maior do trabalho e do bem-estar pessoal no tocante aos alunos e às exigências da profissão, que são assimiladas através do tempo e traquejo da docência, período em vai se constituindo a identidade docente. Tardif (2014b, p.64) pontua:

Pode-se constatar que os diversos saberes dos professores estão longe de serem todos produzidos diretamente por eles, que vários deles são de certo modo “exteriores” ao ofício de ensinar, pois provêm de lugares sociais anteriores à carreira propriamente dita ou situados fora do trabalho cotidiano. Por exemplo, alguns provêm da família do professor, da escola que o formou e de sua cultura pessoal; outros procedem das universidades; outros são oriundos da instituição ou estabelecimento de ensino (programas, regras, princípios pedagógicos,

objetivos, finalidades etc.) outros ainda, provém dos pares, dos cursos de reciclagem etc.

Segundo o autor essa evolução do trabalho docente e a aquisição de uma identidade são provenientes de diversas fontes de saberes. Bessuti; Redante; Favéro (2017, p. 275) corroboram com Tardif ao afirmar sobre a construção da identidade profissional, como um processo constante, permanente e indissociável da identidade profissional. Nesse mesmo sentido Tardif (2014c, p. 103) continua:

“Um professor não pensa somente com a cabeça”, mas “com a vida”, com o que foi, com o que viveu, com aquilo que acumulou em termos de experiência de vida, em termos de lastro de certezas. Em suma, ele pensa a partir de sua história de vida não somente intelectual, no sentido rigoroso do termo, mas também emocional, afetiva, pessoal e interpessoal.

Deste modo, compreende-se a importância da socialização, das experiências, da inserção na carreira docente, onde o próprio Tardif afirma, que a identidade vai se construindo aos poucos e de tal modo que o indivíduo vai se construindo e se considerando professor. Nesse âmbito, Costa e Fontoura (2015, p. 163) refletem sobre o início no professor na carreira docente:

Entendemos que o período inicial da docência não apenas significa um momento de aprendizagem do ofício de ensinar em função do contato com os alunos. Significa, também, um importante momento de socialização profissional, da inserção na cultura escolar, da interiorização das normas, valores constitucionais, preceitos, comportamentos, procedimentos. Algo que se efetiva no local de trabalho do professor e, por acontecer na escola, propicia o desenvolvimento de competências profissionais.

Esse período de iniciação na profissão é composto por certo grau de dificuldade. Segundo Favéro (1992, p.65):

Ninguém se tornará profissional apenas porque “sabe sobre” os problemas da profissão, por ter estudado algumas teorias a respeito. Não é só frequentando um curso de graduação que o indivíduo se torna profissional. É sobretudo, comprometendo-se profundamente como construtor de uma práxis que o profissional se forma. A partir de sua prática, cabe a ele construir uma teoria, a qual, coincidindo e identificando-se com elementos decisivos da própria prática, acelera o processo, tornando a prática mais homogênea e coerente em todos os elementos.

Fica evidente ao futuro profissional, que além de compreender os problemas inerentes ao ofício, é dele esperado que consiga propor alternativas para mudanças, assumindo assim um compromisso sério e competente com a profissão docente. Segundo Nóvoa; Vieira (2017, p.33):

Para ser professor, como para ser médico, não basta conhecer as últimas técnicas e tecnologias. A Qualidade do ensino implica sempre um

compromisso ético e moral. Os professores íntegros sabem que não podem ver um acidente e fugir. Param e ajudam. É um imperativo pedagógico.

Segundo o autor, esse *ethos*² profissional é acima de tudo um compromisso social com o futuro das crianças, assim como o compromisso do médico em salvar vidas, o imperativo pedagógico requer que o docente esteja preparado para o compromisso. Ele defende ainda, que estudantes de licenciaturas devem trabalhar essa dimensão, no sentido de sermos acareados com dúvidas em que não há uma resposta pronta, porém temos e devemos buscar soluções provisórias. Tardif; Lessard (2014, p.141) pontuam que [...ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos. Essa impregnação do trabalho pelo “objeto humano” merece ser problematizada, pois ela é o coração da profissão docente.

Assim, temos os alunos na centralidade da profissão docente. Diversos autores pontuam que a docência é uma prática centrada nos alunos, em torno dos alunos, para os alunos, sendo as diversas atividades realizadas pelos professores sempre voltadas para a relação com os alunos, sendo esse trabalho não só regido pelas normas burocráticas, mas muito do envolvimento dos docentes com seu alunado. Diante de toda essa complexidade da profissão, é perfeitamente aceitável um período de acompanhamento profissional, assim como em outras profissões como a medicina, os residentes, aqueles que estão aprendendo a profissão são acompanhados e orientados por médicos experientes. Porém, na docência, muitas das vezes os ingressantes são recebidos com certa desconfiança por parte dos pares, sem apoio e muitas vezes tendo que encarar as turmas consideradas mais “difíceis”. Costa e Fontoura (2015, p. 164) enfocam:

Em outras profissões, os iniciantes vão continuar aprofundando seus conhecimentos e habilidades, geralmente orientados por profissionais mais experientes, com mais conhecimentos, enquanto que, no magistério, há uma expectativa de que os novos professores sobrevivam ou abandonem com pouco apoio e atenção.

Torna-se imprescindível, debater a valorização profissional e principalmente garantir meios de permanência e estabelecimento de políticas de formação, de modo que os professores iniciantes não desistam e sejam fortalecidos por elas. Além disso, favorecer as práticas dialógicas pode ser um caminho para consolidar os iniciantes na carreira do magistério.

Diante do exposto, compreendemos que a atividade docente se apresenta deveras complexa, no sentido de que os processos de ensino/aprendizagem não dependem

² Ethos- conjunto de costumes e hábitos.

somente da ação do professor, da construção de sua identidade e seu compromisso com a profissão. Como a docência é totalmente permeada de interações humanas, e tem o ser humano como objeto central de seu trabalho, é uma atividade laboral passível de resistência, contradições e principalmente desafios desde a escolha da profissão.

2.2 RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Outro grande desafio da docência, é estabelecer uma relação entre teoria e prática. Esse assunto é recorrente quando se trata da formação inicial de professores, quiçá, por toda a carreira docente. Pereira, (2007, p. 33) comenta que uma das formas mais simples de abordar essa questão está centrada na “separação” entre teoria e prática. De acordo com o autor na busca de simplificar nosso entendimento sobre o assunto, essa “separação” consiste em considerar a teoria como o primado e a prática a pura aplicação da teoria, como se do campo prático não derivasse nenhum novo fator e a inovação sempre viesse através do campo teórico. Sendo essa visão fragmentada, sobre teoria e prática advinda do positivismo e do modelo de racionalidade técnica.

Para Pimenta (2012, p. 77) a expressão mais radical dessa visão é o entendimento que na prática a teoria é outra. Essa frase é comumente dita pelos professores aos estagiários, o que nos leva a ponderações sobre um novo campo de pesquisa, porque os limites desse trabalho não nos permitem maiores discussões. Ainda em acordo com Pimenta, ao tratar sobre visão de unidade, defendida por alguns autores, seria essa a oposição ao conceito dicotômico. Nessa visão de unidade, teoria e prática são síncronas, possuindo dependência uma da outra, portanto, sendo indissociáveis e passíveis de serem isoladas uma da outra somente através de um processo de abstração. De acordo com Fávero (1992, p. 65):

De acordo com a concepção dialética, teoria e prática são consideradas, na proposta curricular, o núcleo articulador da formação profissional, na medida em que os dois elementos são trabalhados de forma integrada, constituindo uma unidade indissociável.

A teoria não se apresenta como um conjunto de regras e normas. É formulada e trabalhada a partir do conhecimento da realidade concreta. Quanto à prática, ela é o ponto de partida e, também de chegada.

Compreendemos então, que a teoria oferece subsídios para decisões do trabalho docente, e é ela que oferece ferramentas para o fazer pedagógico. Deste modo, entendemos que a prática é a razão de ser e a base de verdade da teoria. Para um bom

fazer pedagógico é necessária uma sólida formação teórica, sem a qual torna-se impossível a realização um trabalho de qualidade. Sendo essa relação uma das questões centrais na formação inicial de professores, consiste em propiciar aos licenciandos experiências através das quais eles consigam articular os saberes da academia com a prática docente. A formação é um processo deveras longo e vai muito além dos muros da universidade.

Nos dizeres de Pimenta (2012, p. 120) um curso não é a práxis do futuro professor. É a formação teórica (teórico-prática) do professor para a práxis transformadora. Isto é, pela ação do sujeito professor, enquanto professor, que ele exerce a práxis transformadora. A relação entre teoria e prática pode ser sintetizada através do conceito de Práxis, palavra que nos leva a complexidade dessa relação. Segundo Cancian:

O conceito de práxis é muito anterior à filosofia marxista, com raízes no pensamento de Aristóteles, mas foi por intermédio do pensador alemão Karl Marx que tal conceito, progressivamente, se aprofundou, passando a ser o elemento central do materialismo histórico. No âmbito da filosofia marxista, o conceito de práxis passa por processos de desconstrução e reconstrução, tendo como referência as teses do filósofo Feuerbach, com as quais Marx estabelece uma interlocução. Marx concebe a práxis como atividade humana práxico-crítica, que nasce da relação entre o homem e a natureza. A natureza só adquire sentido para o homem à medida que é modificada por ele, para servir aos fins associados à satisfação das necessidades do gênero humano. Para Marx, a natureza compreende todas as coisas materiais de que o homem se apropria, bem como a sociedade em que vive. A práxis medeia essa relação (ou intercâmbio) entre o homem e a natureza, que é conscientemente transformada no processo produtivo que lhe define a utilidade. A práxis expressa, precisamente, o poder que o homem tem de transformar o ambiente externo, representado, em Marx, pela natureza e pelo meio social em que está inserido. Ainda segundo o pensamento marxista, a práxis é atividade humana práxico-crítica na medida em que é atividade sensível subjetiva; ou seja, uma atividade plenamente perceptível e consciente para o homem.

Compreendemos através dessa fala, que a práxis é a ação transformadora entre homem e natureza, uma atividade consciente guiada por uma concepção teórica com finalidades claras a serem perseguidas e com razões pelas quais são feitas certas escolhas. Sobre essa ação e relação, Tardif; Lessard (2014, p. 28) dizem:

De maneira simples, pode-se dizer que antes de Marx a relação do trabalhador com o objeto era considerada uma relação de transformação do objeto pelo sujeito humano, sendo que continuava puramente exterior em relação ao sujeito que trabalhava e este, ao agir sobre o objeto, não se modificava por sua ação.

Marx, contudo, mostrou que o processo do trabalho transforma dialeticamente não apenas o objeto, mas igualmente o trabalhador, bem como suas condições de trabalho. Trabalhar não é exclusivamente transformar um objeto em alguma outra coisa, em outro objeto, mas é envolver-se ao mesmo tempo numa práxis fundamental em que o trabalhador também é transformado por seu trabalho. Em termos sociológicos, dir-se-á que o trabalho modifica profundamente a identidade do trabalhador: o ser humano torna-se aquilo que ele faz. O agir, quer dizer, a práxis, deixa então de ser uma simples categoria que exprime as

possibilidades do sujeito humano de intervir no mundo, e torna-se a categoria central através da qual o sujeito realiza sua verdadeira humanidade.

Portanto, podemos dizer que o processo de ensino-aprendizagem, bem como a teoria/prática são indissociáveis, sendo um processo de interações humanas, no qual o objeto humano é o centro do trabalho dos professores. Abandonando o conceito da racionalidade técnica e da concepção dicotômica, temos o trabalho do humano, sobre o humano e para humanos que é a educação. Esse labor passa então a ser visto como prática social, tirando a neutralidade da prática dos professores, constituindo-se em prática educativa transformadora. Nesse sentido, Pimenta (2012, p. 91) pontua que através de sua profissão, o professor pode modificar (contribuir para) a realidade social. A autora defende que:

A ampliação quantitativa das oportunidades escolares trouxe para dentro da escola a população pobre, que era desconhecida da antiga Escola Normal e que a Escola Normal antiga já não vinha dando conta de trabalhar. Esse dado coloca uma necessidade nova para a nova Escola Normal: Formar professores capazes de assegurar, de fato, o direito dessa população de ter uma escola pública de boa qualidade- portanto, capazes de trabalhar na contra direção da escola que satisfaz o capitalismo- uma escola no limite da sobrevivência.

Essa massificação da escola, que antes era um privilégio somente da elite, trouxe com ela uma necessidade, não só naquele momento, mas que perdura até os dias atuais, repensar a formação de professores. Nesse sentido, Pimenta apud Marlúcia Carmo (2012, p. 91) afirma que é necessário que o docente entenda sua prática profissional antes de tudo, como prática social. Ou seja, por sua profissão o professor pode modificar (contribuir para) a realidade social.

Justifica-se então a grande necessidade de formar professores reflexivos, no sentido de superação da opressão desumanizadora, tendo uma consciência crítica, intervindo na realidade de modo a transformá-la. Imbernón (2011, p. 58) pontua:

Uma formação deve propor um processo que confira ao docente conhecimentos, habilidades e atitudes para criar profissionais reflexivos ou investigadores. O eixo fundamental do currículo de formação do professor é o desenvolvimento de instrumentos intelectuais para facilitar as capacidades reflexivas sobre a própria prática docente, cuja meta principal é aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a educação e a realidade social de forma comunitária.

Assim, compreendemos que desde o início da licenciatura, é importante que o aluno se inteire da realidade escolar, buscando investigar, analisar, praticar e principalmente refletir sobre sua futura profissão. Desse modo, entendemos que o estágio, um dos elementos centrais dessa arguição, não é o momento prático do curso; e sim uma via de união entre teoria e prática no exercício da pesquisa.

Nesse sentido, é necessário que durante a disciplina de estágio, o futuro docente já seja preparado a lidar com as situações da realidade escolar, de modo que consiga compreender a teoria sendo aplicada no chão da escola, na qual Pimenta (2012, p. 82) aponta: a reflexão sobre a prática, sua análise e interpretação constroem a teoria que retorna à prática para esclarecê-la e aperfeiçoá-la. Deste modo, o comprometimento do aluno nesse período de estágio, torna-se imprescindível. Pimenta (2012, p. 78) pondera que quando o estágio é somente de observação, não capacita o aluno para desvendar a complexidade da escola, que é fundamental que ele tenha oportunidade de conhecer e refletir como a realidade foi gerada, em que a autora pontua como condição fundamental, mas não única para que venha a transformá-la pelo seu trabalho.

Portanto, compreende-se que quando o estágio é realizado como pesquisa, ele contribui de maneira significativa para a qualidade na formação docente, pois dá a oportunidade de intervenção na realidade escolar e possibilita a reflexão sobre a indissociabilidade da teoria e prática.

2.3 BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA

Os tempos têm sido de mudanças constantes, processos de transformações que estão cada vez mais acelerados. A tecnologia trouxe consigo mudanças vertiginosas em todo ato social. Nesse sentido Imbernón (2010, p. 8) aponta:

Mudanças como a nova economia; a globalização, apesar de preferir o conceito de “mundialização” pela perversão do outro termo, aplicado quase sempre à economia e ao mercado; a tecnologia apontou com grande força em todos os âmbitos da cultura e na comunicação; a mistura de outras culturas ou o conhecimento delas; a constante discriminação feminina; todos esses fatores invadiram o contexto social etc. Se focarmos no campo do professor, poderemos perceber uma falta de delimitação clara de suas funções, que implica a demanda de soluções dos problemas derivados do contexto social e o aumento de exigências e competências no campo da educação, com a conseqüente intensificação do trabalho educacional- o que coloca a educação no ponto de vista das críticas sociais e educativas.

A “mundialização” citada pelo autor, trouxe consigo a necessidade de formação continuada como requisito para o trabalho, pondo ao professorado a imprescindibilidade de renovação e atualização contínua, especialmente diante das novas tecnologias, das mudanças e da necessidade de se adequar ao público-alvo e aos diversos tipos de aprendizagens. Nesse sentido, Nóvoa (2020), nos aponta que:

Todos os anos as escolas recebem novos alunos, todos os meses, todas as semanas. Todos os dias os alunos colocam novas questões, novos problemas, novas ideias, novos desafios. Ser professor é estar aberto a esse processo permanentemente de mudança, de atualização e reatualização, sem o qual não estaríamos à altura de responder as necessidades dos nossos alunos.

Deste modo, compreende-se que o conhecimento não é imutável e que assim como o mundo social, ele está em transformação contínua. Para acompanhar todas essas mudanças e atualizações, torna-se importante que haja uma preparação por parte dos docentes, ou seja, formação constante. Gatti (2008, p.57) aponta que nos últimos dez anos, cresceu geometricamente o número de iniciativas colocadas sob o grande guarda-chuva do termo “educação continuada”. De acordo com a autora, as discussões sobre esse tema ainda não chegaram a um consenso sobre o que é exatamente a educação continuada, muitas vezes ela se refere àqueles cursos organizados e estruturados que são realizados após a graduação, outras como qualquer atividade que contribua com o desenvolvimento do professorado, compreendendo desde horas de trabalho coletivo, como reuniões, trocas entre os pares, congressos, seminários, enfim, um mar de possibilidades no bojo da formação continuada.

Para Nóvoa (2020), a formação continuada pode ser dividida em três dimensões: a dimensão pessoal, que seriam as nossas reflexões, nossas leituras, pensamentos e avaliações sobre nosso trabalho. A dimensão institucional, marcada pela realização de cursos, seminários e atualização do ponto de vista do conhecimento. E a terceira e última dimensão, que seria aquela formação que se faz no ambiente profissional, ou seja, aquela que acontece dentro da escola junto aos colegas de trabalho.

Diante de alguns conceitos e da imprecisão do termo, a formação continuada começou a dar as caras como aprofundamento nas formações, abarcando os setores profissionais da educação. Nesse contexto começam a surgir políticas nacionais de contenção das dificuldades do nosso sistema educacional. Que Segundo Gatti (2008, p. 58):

No Brasil, assistimos à assimilação dessa posição, porém concretamente ampliou-se o entendimento sobre a educação continuada, com está abrangendo

muitas iniciativas que, na verdade, são de suprimento a uma formação precária pré-serviço e nem sempre são propriamente de aprofundamento ou ampliação de conhecimentos. Isso responde a uma situação particular nossa, pela precariedade em que se encontram os cursos de formação de professores em nível de graduação. Assim, problemas concretos das redes inspiraram iniciativas chamadas de educação continuada, especialmente na área pública, pela constatação, por vários meios (pesquisas, concursos públicos, avaliações), de que os cursos de formação básica dos professores não vinham (e não vêm) propiciando adequada base para sua atuação profissional.

As iniciativas do setor público nesse sentido foram de criar “programas compensatórios”, que não contemplam as atualizações e aprofundamentos necessários aos docentes, porém, servem de suprimento a uma formação precária. A própria autora nos coloca diante da finalidade dessa composição, que seria a de remediar as más-formações. Ela também pontua sobre as discussões internacionais, e que fora do país o propósito desse tipo de formação é outro, com vistas ao aprimoramento dos professores. Porém, não se trata de uma questão somente dos professores, mas de toda a equipe escolar, de maneira tal que todos reconheçam a importância da preparação, estudo e atualizações constantes. Essa visão brasileira de formação continuada põe em xeque a qualidade dos cursos superiores e seus elementos.

Ao reivindicar condições qualitativas de ensino, diante de todas as mudanças ocorridas na sociedade por conta da globalização, a escola passa a demandar diversas habilidades dos profissionais docentes, de modo que sejam capazes de assimilar essas mutações. Assim, Souza; Lima (2017, p.5) destacam que a escola, então seria um lugar adequado para ocorrer a formação continuada e acompanhar essas transformações. Deste modo, Brasil (2002, p. 70) complementa:

A formação continuada deve propiciar atualizações, aprofundamento das temáticas educacionais e apoiar-se numa reflexão sobre a prática educativa, promovendo um processo constante de auto avaliação que oriente a construção contínua de competências profissionais. Porém, um processo de reflexão exige predisposição a um questionamento crítico da intervenção educativa e uma análise da prática na perspectiva de seus pressupostos. Isso supõe que a formação continuada se estenda às capacidades e atitudes e problematize os valores e as concepções de cada professor e da equipe.

Nesse sentido, compreende-se que algo que deve fomentar a formação de professores é a consciência crítico-reflexiva, defendida por diversos autores no campo da educação e no estabelecimento de políticas públicas nesse sentido. Araújo et. Al. (2015, p. 60) destaca:

É importante observar que a formação crítico-reflexiva não é uma concepção de formação criada pelo MEC e seus assessores. Na realidade, essa concepção de formação vem se constituindo através de um esforço coletivo de intelectuais, pesquisadores e professores que nos últimos anos vêm buscando reinventar, a partir de estudos, pesquisas e práticas institucionais, uma maneira

mais pertinente de formar continuamente os professores, já que o modelo convencional, liberal-conservador, estava sendo bastante questionado, principalmente pela sua ineficácia.

Portanto, entende-se que o modelo de formação acrítica sua limitação à cursos práticos e infalíveis, causam o empobrecimento da formação continuada. É necessário que os professores tenham mais tempo para refletir sobre sua prática, no seio da escola. Para tanto, as políticas públicas devem incentivar os docentes a se apropriarem dos saberes e de uma prática crítico-reflexiva, deixando de lado a função de meros executores. Assim, Araújo et.al. (2015, p. 68) pondera:

É possível acreditarmos, desejarmos, sonharmos e defendermos a formação continuada de professores dentro de uma perspectiva de formação humana. Desse modo, o professor forma a si próprio através da compreensão crítica se seu processo de formação como sujeito humano.

Mesmo vivendo em uma sociedade desigual e capitalista é preciso ter esperanças de transformação da realidade atual. Araújo et. al. (2015, p.68) completa: Sem o mínimo de esperança não é possível o início da luta. Silva et. al. (2015, p. 6) corrobora:

Percebe-se que é necessário para os docentes uma formação reflexiva e autônoma. Já que os conhecimentos teóricos deverão transformar-se na prática. É necessário a busca da formação continuada, pois o docente que reflete sobre suas ações sempre estará em constante formação, assim investigando novas maneiras e ações de ensinar ajudando seus alunos no ensino/aprendizagem e no desenvolvimento do mesmo, aprimorando seus métodos e agregando seus conhecimentos empíricos e teóricos em sua prática.

Como aponta Silva et. Al; o docente que reflete suas ações, ou seja, o professor reflexivo, sempre estará em contínua formação.

3. O ESTÁGIO CURRICULAR OBRIGATÓRIO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Algo deveras enriquecedor para a formação docente é o momento do estágio supervisionado. O estágio surge como ápice de aprendizagem da profissão e como fator essencial para a construção da identidade docente. É como se o mundo acadêmico se estendesse até o mundo do trabalho, dando um suporte teórico/prático ao discente.

Compreende-se que para contribuir com a formação, o local que abrange o estágio supervisionado deve proporcionar aos estagiários, vivências e reflexões sobre as novas possibilidades dentro desse ambiente que dispõe o ensino/aprendizagem da

profissão docente. Inclusive, esse momento acaba por se tornar um convite aos professores de carreira que recebem os alunos estagiários nas escolas, de rever suas concepções sobre a formação, de modo a colaborar significativamente com os estudantes.

Na prospecção sobre processo histórico do estágio supervisionado, houve oportunidade de conhecer as transformações que ele sofreu ao longo dos anos. Esse processo acabou deixando de ser um simples acompanhamento do mestre para se tornar uma “atividade curricular prática” em grande parte dos cursos. Segundo Colombo e Ballão (2014, p.172):

Citado pela primeira vez na literatura no ano de 1080, o termo estágio, em latim medieval *stagium*, significava residência ou local para morar. Este por sua vez foi originado do latim clássico *stare* que significava “estar num lugar”.

Deste modo, entendemos por estágio, o “estar” em local adequado e sob supervisão, ou seja, o estágio deve ser inspecionado por profissionais e instituição formadora, de modo a colaborar com a experiência do exercício da profissão. Nesse sentido, Alves et. Al (1992, p.63) faz o seguinte apontamento:

Apesar do estágio curricular não ter sido introduzido nas instituições de ensino superior com a Reforma Universitária, é partir daí que ele passa a ser objeto de maior preocupação na universidade, tendo sido vários pareceres do Conselho Federal de Educação (CFE) sobre o assunto;

Embora, legalmente, ou termos de discurso, o estágio curricular seja apresentado como elemento de integração entre teoria e prática, na realidade continua sendo um mecanismo de ajuste que busca solucionar ou acobertar a defasagem existente entre elementos teóricos e trabalhos práticos.

Percebe-se que em nosso país conforme a legislação educacional foi se transformando, também se transformaram as leis do estágio, que em sua origem apresentavam um caráter de dualidade, ora defendendo interesses da escola, ora interesses do capital, além da dicotomia teoria e prática. Desde a década de 40 ocorreram diversas movimentações legais em busca de regulamentar o trabalho do estagiário no Brasil, que muitas vezes deixou de cumprir seu caráter educativo ao se aproximar mais de uma forma de mão de obra barata do que de um espaço de aprendizado ao aluno.

Essa atividade era desvinculada do processo curricular escolar, com isso o contratante determinava as atividades aos estagiários, que na maioria das vezes não eram nada educativas e não acrescentavam em termos de aplicação do conhecimento. A verdade é que os estagiários eram mantidos sob condições de trabalho muito precárias. Foi somente no Governo Lula, no ano de 2006 que tramitou no Congresso Nacional um projeto de lei para tratar dessa temática. Publicada em 26 de setembro de 2008, a Lei 11.788/08 visava regular as atividades de estágio em todo país, visto que anteriormente

cada estado era responsável por essa tarefa. Cabe destacar que a lei trata o estágio como ato educativo escolar supervisionado, podendo ser obrigatório ou não obrigatório.

Nesse contexto destacamos as contribuições do estágio supervisionado obrigatório, aquele que compõe o currículo e faz parte das exigências para se obter o certificado do curso. Segundo o Manual de orientações teóricas e práticas, Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Pedagogia da UFSCar (2011, p.3):

É importante ressaltar que o estágio não deve ser considerado um passatempo, nem um dinheiro extra, quando for o caso de concessão de bolsa. Este é o momento exclusivo na vida do universitário, onde ele terá contato com a prática profissional e deverá arcar com muita responsabilidade.

O período de estágio possibilita ao educando a reflexão sobre a prática, o que deve ser exercido com muito respeito e responsabilidade, pois nesse período inicia-se a busca pela identidade docente, é o período de grande aprendizado, observação e ressignificação das práticas observadas. Segundo o Manual de orientações teóricas e práticas, Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Pedagogia da UFSCar (2011, p.4)

Vislumbra superar a dicotomia teoria e prática, possibilitando a formação da postura do pesquisador no sentido de interrogação, produção de informações e interpretação dos problemas de organização e funcionamento da escola e das políticas educacionais com base na observação e vivência no universo escolar. Trata-se, portanto de uma atividade de reflexão a partir da realidade- objeto da práxis- de natureza teórica de conhecimento, com fundamentação, diálogo, pesquisa e intervenção na realidade.

Torna-se bastante evidente essa relação Teoria e Prática ao tratarmos da formação de professores, a maioria dos discursos estão centrados em separar uma coisa da outra como componentes isolados, sendo a teoria construída primeiro e a prática sendo sua aplicação, quando na verdade são juntas o eixo articulador da formação docente. Que nas palavras de Freire (2014, p.52) diz: “A práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo”. Torna-se necessária a reflexão sobre a profissão, pois somente desse modo o aluno aprende a ser professor, firmando um compromisso de se construir na práxis, deste modo Pimenta destaca (2012, p. 205):

O estágio é um dos componentes do currículo do curso de formação de professores. Currículo que é profissionalizante- isto é prepara para o exercício de uma profissão. Essa preparação é uma atividade teórica, ou seja, atividade cognosciva (conhecer) e teleológica (estabelecer finalidades; antecipar idealmente uma realidade que ainda não existe e que se quer que exista). Para chegar à antecipação ideal de uma realidade, requer que se parta do conhecimento (teórico-prático) da realidade que já existe. Essa realidade que já existe (objetiva, prática), no entanto, não se aplica nela mesma, porque enquanto realidade histórico-social, situada, tem sua explicação no movimento da história, da sociedade. Quer dizer, é determinada por fatores sociais que antecedem e por fatores sociais que lhe são extrínsecos.

Isso significa que a teoria nos ajuda a compreender a realidade, tomando essa realidade como objeto de conhecimento e nos possibilitando ir em busca de uma realidade desejada, o que torna, portanto, teoria e prática indissociáveis!

Compreende-se, portanto, que o estágio é o elo que aproxima o aluno da realidade em que vai atuar como docente, portanto, não deve ser chamado de momento prático do curso, pois segundo Pimenta (2012, p.14) é a aproximação da prática, na medida em que será conseqüente à teoria estudada no curso. O curso por si só não é prático, antes é a teoria da prática docente.

No projeto político pedagógico do curso de licenciatura em Pedagogia (UFSCar, p.18) diz:

Colocar a prática pedagógica como componente curricular privilegiado significa, por um lado, a possibilidade de evidenciar a centralidade do estatuto da cientificidade da Pedagogia como eixo norteador do processo formativo do profissional da educação e, por outro, a possibilidade de estabelecer uma articulação orgânica entre teoria-prática, o que favorece a criação de reais situações de aprendizagem para o futuro profissional da educação.

A prática pedagógica profissional como fonte permanente e privilegiada de reflexão e de atuação na formação do futuro profissional da Educação propicia a análise do movimento complexo existente entre as construções teóricas e as sinalizações da prática, assegurando uma compreensão da natureza e da especificidade do conhecimento pedagógico, de modo a propiciar o desenvolvimento de um compromisso ético e político com uma sociedade democrática.

Deste modo percebemos a preocupação em formar profissionais para uma práxis transformadora, onde a reflexão-ação torna-se um importante instrumento de trabalho em que não se separa o pensar do fazer. Nesse sentido, o estágio obrigatório supervisionado como componente curricular, é além de importante para a formação, um compromisso social para com ela e que nas palavras de Pereira(2007, p.27) é um “conscientizar-se da função da escola na transformação da realidade social dos seus alunos e ter clareza da necessidade da prática educativa estar associada a uma prática mais global”, ou seja, nesse contato com a realidade escolar propiciado pelo estágio já se inicia a conscientização de transformação da realidade através da práxis.

Dentro do campo do estágio obrigatório existem algumas situações que acabam tornando esse período não tão proveitoso como deveria. Em alguns casos os professores regentes que recebem os universitários nas escolas não possuem nenhuma receptividade, não estão abertos a trocas e parecem ter se distanciado das lembranças de seu período de formação. O que acaba demandando um resgate de memórias e uma visita ao passado e suas origens, lembrando que em algum momento já esteve do lado que hoje

pertence ao estagiário, e que medos e ansiedade também fizeram parte da construção de sua identidade docente, nesse sentido Scalabrin e Molinari (2013, p.3) fazem o seguinte apontamento:

A Educação deve conter a integração com o outro, não apenas professor com professor, mas também professor com estagiário. Compartilhar a maneira como trabalha, a forma como encaminha o trabalho, são sugestões que somam à bagagem que o acadêmico está formando para que possa desempenhar sua tarefa com mais segurança. Ser profissional da educação requer um trabalho com objetividade: educar para incluir e elevar-se socialmente, levando em consideração a complexidade de todas as formas que nos rodeiam para conhecer e entender, para mudar com consciência este mundo na qual nos encontramos inseridos.

Desta maneira, entendemos que a troca entre os pares, além de importante é necessária, e que inclusive faz parte do processo de reflexão, garantindo maior segurança ao se deparar com a realidade escolar e os desafios da carreira docente. Ao professor regente cabe a conscientização de seu papel formador, do trabalho coletivo e do revitalizar de suas memórias para bem receber os estagiários. De modo que o estágio não é facultativo, mas sim uma exigência curricular e preparadora da profissão, havendo então uma necessidade de abertura e reciprocidade entre os envolvidos no processo educacional. É fundamental nos atentarmos para essas relações, de modo a encurtar a distância entre os pares e a responsabilidade frente a formação de professores.

3.1 PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DOCENTE

Os estágios supervisionados obrigatórios, levam os licenciandos para dentro das escolas para terem contato com a profissão durante a formação acadêmica. Tais experiências são demasiado enriquecedoras e proporcionam maior segurança aos futuros professores em relação a profissão, assim Santos et. Al (2020, p. 43) nos fala:

No decorrer do processo formativo do professor tem-se momentos de experiência e aprendizagens para que o licenciando construa uma identificação com a docência, e ao mesmo tempo, sinta-se pertinente na carreira escolhida.

Assim como os estágios, todas as experiências vividas no campo docente podem afirmar a escolha da profissão. Deste modo, para aperfeiçoar e incentivar, surgem os programas de formação docente.

Os programas de formação docente oportunizam aos estudantes que sejam inseridos no ambiente escolar antes mesmo do término da licenciatura. Segundo Tardif (2014, p.39) os saberes brotam das experiências e por elas são validados, nesse sentido

os programas de formação permitem experiências para além dos estágios curriculares. Nesse mesmo raciocínio, temos os dizeres de Imbernón (2011, p. 17) que nos aponta:

A aquisição de conhecimentos por parte do professor está muito ligada à prática profissional e condicionada pela organização da instituição educacional em que esta é exercida. Por isso é tão importante desenvolver uma formação no interior da escola.

Como a prática educativa é pessoal e contextual, precisa de uma formação que parta de suas situações problemáticas.

Na formação não há problemas genéricos para todos nem, portanto, soluções para todos; há situações problemáticas em um determinado contexto prático.

Assim, o currículo de formação deve consistir no estudo de situações práticas reais que sejam problemáticas.

Desse modo, os programas de formação levam os licenciandos a estarem mais próximos da realidade escolar, das situações problemáticas e das soluções, ou seja, imersos na realidade escolar, onde os problemas não são genéricos e as soluções também não, principalmente pelo fato de serem desenvolvidos nas escolas públicas. Outro fator de extrema relevância dos programas de formação está no fato dos licenciandos contarem com o auxílio de professores mais experientes e com formadores das universidades, fomentando assim a socialização de saberes docentes.

Atualmente dois programas de formação de professores estão em evidência em nosso país, o PIBID que teve início no ano de 2009 e o PRP que iniciou em 2018, segundo portaria da CAPES (2018, p.1) sobre os programas dispõe:

Considerando que o aperfeiçoamento da gestão e da aplicação dos recursos e das bolsas concedidos no âmbito dos projetos e programas de formação de professores **é uma estratégia para a efetividade do processo de indução e fomento à valorização e à qualificação da formação inicial de professores para a educação básica.** (Grifo nosso)

Os programas surgem como meios de valorização e qualificação da formação docente. Além de oportunizar experiências, tanto o PIBID quanto o PRP asseguram bolsas de estudos aos participantes, o que é um incentivo aos estudantes e um meio de permanência na universidade. No caso do PIBID, as bolsas são ofertadas para os licenciandos, professor coordenador do programa na IES e para o professor supervisor da escola pública que recebe e orienta os alunos. O PRP é formado pela seguinte tríade: coordenador institucional, docente orientador, coordenador de área e o preceptor supervisor.

Ambos os projetos visam incentivo à formação docente, valorização da profissão e possível aumento na qualidade de ensino. Acredita-se que o PIBID é um

importante programa de fomento de iniciação à docência em vigor no Brasil, podendo ser objeto de estudos futuros. Porém, a centralidade dessa pesquisa está no PRP.

4. CARACTERIZAÇÃO DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Nas últimas décadas o debate sobre a formação docente tem se intensificado, especialmente depois de 1970, com vistas a melhorar a questão do ensino no Brasil. Extremamente importante para a formação e melhoria do ensino, está o estágio curricular obrigatório, também chamado de estágio supervisionado. Como já citado anteriormente escopo do texto, o processo de estágio foi sofrendo transformações até chegar ao modelo que temos hoje. Ele se constitui como uma atividade necessária e não apenas uma experiência qualquer, nesse sentido Pereira (2007, p. 62) nos diz “O estágio quando mal orientado, é encarado apenas como uma exigência, acadêmica necessária para aquisição do diploma.” Esse momento da formação docente permite que os licenciandos façam conexões entre as ações vivenciadas no chão da escola e sua formação na universidade.

O Programa Residência Pedagógica vem de encontro à formação inicial através do estágio curricular obrigatório, em sentido de induzir, fomentar e acompanhar a formação, é nesse sentido, que acaba se deparando com o PRP e um de seus princípios norteadores, a formação por meio da imersão.

De modo a melhor compreendermos essa dinâmica, buscamos conhecer o significado da palavra imersão, que segundo o Dicio (Dicionário Online de Português), vem do latim *immerio*. *Onis*, “ato de imergir”, a expressão da palavra se aplica a curso de imersão, curso em que os alunos têm contato direto com o objeto de estudo, nessa perspectiva, Silvestre (2016, p.155) afirma:

A imersão caracteriza-se como um espaço de tempo em que o residente permanece na escola para reconhecer os determinantes dessa organização pública e a maneira como afetam a qualidade das ações de cada um dos segmentos da escola, passando a ocupar, portanto, um lugar não mais de observador externo, como é peculiar nos modelos de estágios curriculares mais tradicionais, mas de agente participativo do cotidiano escolar e protagonista de uma práxis pedagógica.

Silvestre defende que a imersão é um dos princípios determinantes do PRP, além de exigir a permanência contínua do estagiário, que então passa a ser chamado de residente. Deste modo, através da imersão do aluno na escola, sendo esse o ponto de partida da residência; O PRP proporciona oportunidades de vivências meticolosas e

interinas das práticas pedagógicas, sendo o aluno acompanhado por um docente da universidade e o preceptor da escola campo, de modo a encurtar as distâncias entre o que se vive na escola e o que aprende na universidade.

Segundo a portaria 38 da CAPES (2018) em seu artigo primeiro sobre a política nacional de formação de professores, dispõe:

Art.1.º Instituir o Programa de Residência Pedagógica com a finalidade de apoiar Instituições de Ensino Superior (IES) na implementação de projetos inovadores que estimulem a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica.

Para integrar o PRP, as IES são selecionadas através de edital público e o público-alvo do programa são os alunos das licenciaturas presenciais, com projetos e subprojetos em núcleos de pelo menos 24 residentes. Os licenciandos são selecionados através de editais de seleção de ampla divulgação. O Residência Pedagógica trabalha com um projeto institucional e subprojetos, contando assim com a participação dos 24 discentes que se dividem em núcleos. Todos os envolvidos, exceto os voluntários do programa, (essa é uma das diferenças desse programa, a participação de voluntários) têm garantidas bolsas nas seguintes categorias; Coordenador Institucional, que é o representante da IES e responsável pelo projeto, docente Orientador, que é aquele que acompanha os estágios dos residentes e os orienta sobre a relação teórico/prática, e por fim o Professor Preceptor que é quem norteia o trabalho em campo.

Uma das exigências para a participação do educando é estar regularmente matriculado e ter cursado 50% do curso ou a partir do quinto período, um dos diferenciais do PRP é que o aluno pode ter vínculo empregatício, desde que não seja na escola campo ou na IES que estuda. A portaria 38 da CAPES (2018), dispõe sobre os objetivos do programa, que se constituem em:

- I. Aperfeiçoar a formação dos discentes dos cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e que conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnósticos sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias;
- II Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica;
- III. Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre IES e a escola, promovendo sinergia entre entidade que forma e aquelas que receberão os egressos das licenciaturas, além de estimular o protagonismo das redes de ensino na formação de professores;
- IV. Promover a adequação dos currículos e das propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

O PRP se constitui como uma ótima oportunidade de projeto na formação inicial de professores, aliado a prática dos estágios curriculares obrigatórios, o que acaba dando outro viés ao período de estágio, que não somente aquele de observação em sala. O surgimento desse programa deu-se no curso de Pedagogia da UNIFESP (Universidade Federal de São Paulo), no *campus* de Guarulhos. Que nas palavras de Silvestre (2016, p.150):

O PRP foi concebido tendo como referência inicial uma pesquisa realizada no ano de 2007, organizada pelos primeiros professores concursados que atuavam no curso, e financiada pelo Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência), que tinha como finalidade “estudar as condições de implantação de um programa com as características da Residência Pedagógica, além de levantar informações e colher impressões dos educadores”, profissionais da rede pública de ensino das escolas municipais e estaduais de Guarulhos.

Revolucionando o estágio obrigatório, nos segmentos da educação infantil, ensino fundamental, educação de jovens e adultos (EJA) e gestão escolar, o programa de residência da UNIFESP tinha metodologia própria e articulação entre escolas-campo e as atividades da graduação. Com pretensões de transformar o cenário da educação tradicional em educação crítica, a residência da UNIFESP através da imersão no ambiente escolar, buscava uma forma diferente conceber o estágio supervisionado obrigatório na formação inicial, buscando alguns achegamentos. Assim, Poladian (2014, p.2) descreve:

Neste cenário, iniciativas inovadoras e bem-sucedidas vêm sendo propostas em algumas universidades e cursos, que repensem o lugar do estágio curricular na formação inicial, buscando instituir dinâmicas que tornem sua realização significativa e gerem aproximações entre a prática da docência e os fundamentos teóricos que a embasam. O Programa de Residência Pedagógica (PRP) desenvolvido pela UNIFESP- *Campus* Guarulhos apresenta-se como uma iniciativa bem-sucedida de aproximação entre os espaços formativos da escola e da universidade, na formação inicial de professores em Pedagogia.

Neste sentido, nos estudos de Melo et. al. (2020, p. 524), o programa da UNIFESP se colocou como um diferencial frente a inserção profissional docente, através da imersão no ambiente escolar, a possibilidade de articulação entre os saberes se torna mais evidente.

O sucesso da experiência na UNIFESP inspirou outros programas de residência pedagógica, um deles foi o RP realizado com professores em estágio probatório nas escolas municipais de Niterói-RJ em 2011, que oportuniza que professores ingressantes da rede pública, possam fazer essa imersão antes de atuar como regente, assim os denominados professores residentes acompanhavam os professores regentes, vivenciando assim uma formação dentro do horário de trabalho, em que Costa (2015, p.

167) contribui dizendo que essa experiência estava ancorada sob três pilares: formação continuada em serviço, assessoria pedagógica e monitoramento/avaliação.

Ao refletir sobre o ingresso de novos professores na rede, fica em evidência as dificuldades dos docentes iniciantes, o programa realizado em Niterói buscou aproximar os professores mais experientes daqueles que haviam acabado de se inserir na profissão, tendo um olhar mais atento para os primeiros anos da docência e a importância de se criar espaços compartilhados na formação dos professores.

As experiências que antecederam o PRP certamente contribuíram para que o programa de residência pedagógica se tornasse política pública integrante do Plano Nacional de formação de professores. No PPP do curso de Pedagogia da UFSCAR (2017, p.14), é dito o seguinte em relação a universidade e as necessidades de políticas públicas na área da educação:

No campo educacional, a Universidade é solicitada a implementar processos de formação de profissionais para atuar na escola básica, pois está ainda constitui local privilegiado do acesso ao conhecimento para a grande maioria dos brasileiros. Assim, ela precisa se responsabilizar pela formação de profissionais capazes de contribuir para a inserção social crítica e construtiva de toda a população.

Entende-se que é na escola pública que os discentes se deparam com sua futura realidade de trabalho, ou pelo menos, a maioria deles. Assim sendo, é de extrema importância a aproximação da Universidade com as escolas, principalmente para mudar essa visão de que a licenciatura é o preço que a universidade paga para fazer pesquisa, criando distanciamentos entre os que “pensam” e os que “fazem”. Essa visão é fortemente marcada pela racionalidade técnica, num viés em que a atividade docente é voltada somente para a solução de problemas, tendo resoluções em técnicas científicas aplicadas, em que se é esperado que os profissionais forneçam situações problema para servir de objeto de estudo e resultados de pesquisas. Nessa perspectiva, Pereira (2007a, p. 34) faz o seguinte apontamento:

O papel do pesquisador é, então, considerado diferente e, ao mesmo tempo superior ao papel do profissional engajado na prática, cujas habilidades a ela ligadas são, portanto, “consideradas um conhecimento de segunda classe em comparação com o conhecimento teórico que lhes dá base.

O autor segue esse pensamento sobre a racionalidade técnica e seus equívocos, por exemplo dentro da atividade docente considerando a resolução de problemas, como se as situações já fossem preestabelecidas e definidas de algum modo, só esperando essa técnica para resolver os problemas da realidade escolar, esterilizando tanto a pesquisa quanto a formação docente, por assim se tornarem distantes, artificiais e desligadas dos reais problemas da escola. Diante do exposto, o autor fala sobre a

importância da reflexão-em-ação, reflexão em detrimento a prática. Pereira (2007b, p. 35) pondera: “Quando o profissional reflete na ação, ele se torna um pesquisador no contexto prático” Agindo dessa forma, o profissional não separa “pensar do fazer, elaborando uma decisão a qual mais tarde ele precisa converter em ação. ”

Deste modo, o PRP surge como um programa que busca estreitar os laços entre universidade e escola, entre pesquisa e docência, além de ser uma experiência que permite a relação entre teoria e prática dentro da realidade escolar, sendo essa uma das premissas do programa. Deste modo, Poladian (2014, p.3) faz a seguinte reflexão:

A aproximação entre teoria e prática é foco de discussão de muitos estudiosos, que defendem uma maior articulação e integração entre universidade e escola, já que ambas estão imbuídas de saberes igualmente importantes e complementares. Cada vez mais argumenta-se sobre o papel fundamental que o exercício da profissão tem na construção de um conhecimento prático-profissional, que o exercício da profissão tem na construção de um conhecimento prático profissional, que nem sempre está pronto nas teorias existentes.

Destarte, essa aproximação escola e universidade favorece o entendimento entre teoria e prática, além de unir a cultura desses dois locais na formação docente. Essa proximidade encurta também as distâncias entre as duas realidades, o discente traz o que aprende na universidade e experiência a prática da formação. Neste sentido, Gonçalves; Silva; Bento (2019, p.676) nos dizem que:

Quando a aprendizagem da profissão se dá no seu exercício, aproximando o conhecimento prático dos professores das escolas e a supervisão da universidade, a articulação entre saberes de naturezas diversas acontece inevitavelmente. O desejo de encontrar soluções para casos concretos mobiliza saberes teóricos, que são imprescindíveis para sua resolução, com a sua formação que garante a sua experiência a profissional e pessoal.

O aprendizado da profissão docente se dá no exercício da profissão, muitas aprendizagens se dão no chão da escola. Poladian (2014, p.4) complementa dizendo que aproximando o conhecimento prático dos professores das escolas e a supervisão da universidade, a articulação de saberes acontece inevitavelmente. Assim, compreendemos que essa aproximação escola/universidade é possível e necessária; e o PRP vem de encontro a essa proposta, proporcionando ainda durante a graduação a possibilidade de uma aprendizagem no seio da escola, aliando assim saberes práticos e teóricos, aproximando essas duas realidades. O que nos sugere que não são espaços híbridos, e sim complementares, que necessitam além de parceria, que os objetivos estejam alinhados para a solidificação do programa.

Dando sequência, convém falarmos daquele que recebe o residente na escola campo, o preceptor, e suas contribuições na formação inicial dos residentes.

4.1 POPULAÇÃO ALVO

Os programas na formação docente têm como objetivo inserir o discente na realidade escolar, segundo Tardif, Lessard (2005, p. 46) a docência é como um artesanato, uma arte aprendida no tato. Não há melhor maneira de se aprender a fazer algo, se não, fazendo! Nessa aproximação da universidade com a escola, corroborando com a fala de Tardif, Lessard, os alunos vão a campo para realizar essa aprendizagem no tato. Durante o período de imersão, os discentes das licenciaturas e integrantes do PRP, são acompanhados pelos preceptores do programa, que são professores de carreira.

Para melhor compreendermos o trabalho dos preceptores, recorreremos ao significado da palavra preceptor, que segundo o Dicio (Dicionário Online de Português), significa: aquele que dá preceitos ou instruções; educador, mentor, instrutor. Também é descrito como aquele que é encarregado da educação e/ou da instrução de uma criança ou de um jovem. Segundo edital da CAPES n.06/2018, todos os participantes são selecionados através de editais, para integrar os subprojetos que são realizados em núcleos, cada um desses é composto por 24 e no máximo 30 alunos, sendo 24 bolsistas e mais 6 discentes com participação voluntária. Também fazem parte do núcleo: um docente orientador e 3 professores preceptores, que pela atuação no programa também tem direito a bolsas³ pela CAPES.

Acreditamos que dentro do programa, o preceptor é a figura mais próxima do aluno, que vai a campo em busca de experiências de formação, realizando pesquisas e problematizações das situações, sendo extremamente importante que trabalham juntos semanalmente para discutir sobre ações pedagógicas. Discussões essas que normalmente acontecem em pequenos grupos, de 6 até 8 alunos, para um melhor aproveitamento. Neste sentido, Martins, Slavez (2015, p. 37) apontam:

Tanto o PRP como o PIBID, são estruturados tendo como objetivo principal a formação de futuros professores, visando o desenvolvimento da prática docente no ambiente escolar com uma articulação aos saberes decorrentes dos estudos na universidade, sendo este trabalho orientado por profissionais capacitados.

Destarte, os alunos são acompanhados por professores experientes e capacitados, para que possam auxiliar os licenciandos na construção dos saberes,

³ Parágrafo único- Às modalidades de bolsas de que trata os artigos 4º e 5º aplicam-se os seguintes valores:

I. Residente e iniciação à docência: R\$400,00(quatrocentos reais)

II. Coordenador Institucional: R\$1.500,00 (um mil e quinhentos reais)

III. Docente orientador e coordenação de área: R\$1.400,00 (um mil e quatrocentos reais)

IV. Preceptor e supervisor: R\$765,00(setecentos e sessenta e cinco reais)

habilidades e competências da profissão, nesse contato temporário com as práticas profissionais, onde Silvestre (2016, p. 161) pontua que:

O objetivo da Residência não é avaliar o trabalho do professor na escola, mas principalmente colocar o licenciando em contato com situações de ensino em um ambiente de trabalho multideterminado, que será o seu daqui há algum tempo, para que ele possa reconhecer o trabalho do professor formador como uma prática social...]

A ideia do programa, não consiste em avaliar o trabalho dos professores dentro das escolas, e sim, propiciar aos licenciados a importante troca entre os pares, ainda no período de formação, especialmente no contexto das escolas públicas. Assim, acontecerão os primeiros passos, contatos, diálogos e trocas de experiências, bem como aperfeiçoamento da formação inicial dos residentes. Para atuar e ser bolsista na preceptoria do PRP, segundo edital da CAPES n.6/2018 sessão 3 no artigo 14 é necessário:

I - Ser aprovado no processo seletivo do programa realizado pela IES.

II – Possuir licenciatura que corresponda ao componente curricular ou ao curso do subprojeto, exceto para.

A) Subprojetos de informática em que será admitido possuir licenciatura em área diversa.

B) Subprojetos em Educação do Campo e Intercultural Indígena em que será admitido possuir licenciatura em áreas afins do componente curricular ou dos cursos que compõe o subprojeto

III- Possuir experiência mínima de 2 (dois) anos no magistério da educação básica;

IV- Ser professor na escola-campo e estar atuando em componente curricular e na etapa correspondente à habilitação concedida pelo curso participante do subprojeto;

V- Declarar que possui disponibilidade de tempo necessário para realizar as atividades previstas para sua atuação no projeto;

VI- Firmar termo de compromisso.

Atendendo a essas exigências, os professores preceptores assinam o termo de compromisso, não somente com a CAPES, mas também com os alunos que eles acompanharão. A partir de então, estabelecem os primeiros contatos, apresentam a realidade escolar e dialogam com os residentes. Nessa perspectiva Pizzol, Santos, Bortolozzi (2009, p. 2) faz a seguinte reflexão:

O papel do preceptor parece que se assemelha a de um “mentor”, pois proporciona uma relação de confiança, de auxílio, de troca de experiências, de esclarecimentos de dúvidas e partilha de novos conhecimentos entre mentor e “mentorado”, isto é, os licenciandos, assim possibilitando mais segurança aos “mentorados” em seu aprendizado.

Através da imersão e o acompanhamento do preceptor, representado como um mediador, e sendo o responsável pelo incentivo a pesquisa, planejamento e

investigação da realidade escolar, é esperado que os alunos consigam refletir e compreender a atuação e os desafios da profissão. Segundo edital da CAPES, é de responsabilidade do preceptor:

II Preceptor

- a) participar do curso de formação para preceptores,
- b) auxiliar o docente orientador na orientação do residente quanto à elaboração do seu Plano de Atividades.
- c) acompanhar e orientar as atividades do residente na escola-campo zelando pelo cumprimento do Plano de Atividade;
- d) controlar a frequência do residente;
- e) informar ao docente orientador qualquer ocorrência que implique o cancelamento ou suspensão da bolsa do residente, quando houver;
- f) avaliar periodicamente o residente e emitir relatório de desempenho;
- g) reunir-se periodicamente com os residentes e outros preceptores, para socializar conhecimentos e experiências;
- h) articular-se com a gestão da escola e outros docentes visando criar na escola-campo um grupo colaborativo de preceptoria e socialização de conhecimentos e experiências;
- i) participar das atividades de acompanhamento e avaliação dos programas definidas pela CAPES ou pela IES, colaborando com o aperfeiçoamento do programa e da política de formação de professores da educação básica;
- j) participar da organização de seminários de formação de professores para a educação básica promovidos pela IES e/ou pela CAPES;

Através desse exercício, o preceptor parece ser um elo entre a escola e a universidade no PRP, alguém capaz de compreender a realidade escolar e conectar ações vividas e a formação do residente, diminuindo assim o distanciamento entre o que se fala e o que se faz. Seria algo como o mundo acadêmico adentrando o mundo do trabalho, dando assim suporte entre teoria e prática. As atividades realizadas pelas IES com os preceptores também reforçam essa aproximação, além disso, visam também a formação continuada desse profissional, o professor formador.

4.2 INSTRUMENTOS, AMOSTRA E OS SUJEITOS DA PESQUISA

Os instrumentos de coleta de dados utilizados para compor essa amostra, foram de caráter documental, bibliográfico e de campo. Se materializando através da realização de entrevistas semiestruturadas. Tendo em foco o PRP, a pesquisa contou com a participação das preceptoras do programa que atuam junto a Universidade Federal de São Carlos- *campus*- Sorocaba. Através dessa amostra, vislumbrou-se identificar desafios e potencialidades do programa de residência pedagógica na formação inicial, bem como entender outros aspectos da formação docente, especialmente pela ótica das preceptoras que são também formadoras, contando suas próprias e possíveis contribuições dentro do programa e na formação dos estagiários residentes.

Para esta pesquisa de cunho qualitativo, optou-se pela realização de entrevistas com questões semiestruturadas às participantes. O questionário foi elaborado à luz do referencial teórico, de modo a contemplar perguntas pertinentes e significativas para as demandas discutidas nessa pesquisa, de tal modo que tornasse possível a identificação e significação das participantes em relação a temática pesquisada. Lüdke e André (1986, p. 01) nos dizem: “para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele”, é nesse sentido que se dá a escolha dos instrumentos de coleta de dados e amostra deste trabalho.

Foram as quatro preceptoras participantes do PRP- UFSCar- Sorocaba, convidadas para entrevista, sendo que três delas aceitaram prontamente participar dessa pesquisa, sendo que no ato das entrevistas todas concordaram e assinaram o termo de consentimento de livre e esclarecido.

4.3 PROCEDIMENTOS E COLETA DE DADOS

As entrevistas semiestruturadas que foram realizadas com as preceptoras, tiveram suas questões elaboradas à luz do referencial teórico. De modo a permitir o entendimento de como elas preceptoras/formadoras compreendem a formação inicial de professores, o estágio curricular obrigatório e o PRP.

Segundo Lüdke e André (1986a, p. 39), “os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte "natural" de informação. ” Nesse sentido, a fim de uma melhor compreensão do tema, essa amostra ancorou-se em alguns documentos: edital do PRP, o PPP do curso de Pedagogia da UFSCar e o Manual de orientações teóricas e práticas, Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Pedagogia, como meio natural de coleta de dados e informações.

No presente exercício de pesquisa, buscou-se averiguar como as professoras preceptoras das escolas campo tem recebido os alunos residentes, como concebem o programa, bem como seus sentimentos e as aspirações frente a formação de inicial de professores. Destarte, Lüdke e André (1986b, p. 42) apontam que “depois de organizar os dados, num processo de inúmeras leituras e releituras, o pesquisador pode voltar a examiná-los para tentar detectar temas e temáticas mais frequentes”

Desse modo, corroborando com a fala de Lüdke e André, as temáticas abordadas na presente amostra, se baseiam nos assuntos encontrados com maior frequência nas respostas das entrevistadas.

5. RESULTADOS

Para a análise das entrevistas aplicadas às preceptoras do PRP sobre estágio curricular obrigatório e formação inicial de professores dentro do programa de formação docente inicial, após a leitura das respostas a serem analisadas, intencionou-se codificar trechos da entrevista transcrita, de modo tal, a apresentar trechos e falas significativas.

Quadro 1. Súmula das principais ideias dos entrevistados frente às questões:

Questão:	Preceptora X	Preceptora Y	Preceptora Z
1 Acompanhamento e auxílio aos estagiários (residentes), durante o processo formativo e aquisição de condições de enfrentamento a realidade escolar	“Então, quando chega na escola é que vai perceber as dificuldades, né! “ “... [é importante tentar trazer um diálogo e mediar junto com a professora] ...”	“...[muitas vezes a gente deixa alguém fazendo estágio dentro da sala da gente, só como observador. Então, eu acho que a diferença do Residência é exatamente essa, ele não pode ser um observador, ele tem que estar ativo ali na sua prática, perceber a intenção de cada roda, cada conversa, de cada atividade. Ele tem que entender isso, onde que você busca, como você planeja, como você faz quando as coisas não dão certo.”	“ O objetivo é permitir que o acadêmico faça um primeiro contato com a realidade escolar, aproximando o aluno do contexto que ele atuará. ”
2 Preceptor como formador e sua relação com teoria e prática	“Precisa articular os dois, porque as vezes a gente chega; eles chegavam com a teoria ali e se deparavam com uma realidade que nem sempre aquela teoria se colocava ali. ”	“[...] não dá para você ser um bom professor se você não tiver uma boa prática, uma boa teoria. E não dá para ter uma boa teoria, se não desenvolve a prática. Eu acho que a práxis é o equilíbrio entre as duas, não dá para fazer as coisas na espontaneidade sempre, ou agir, como em qualquer outra profissão que você vai agir pelo instinto, mas você tem que estar embasado em algo e ser um estudioso da teoria, você precisa disso para ter uma boa prática. ”	“O exercício da ação docente requer preparo, precisamos saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção. E na minha condição de professor formador acredito que os dois eixos são importantes. “

<p>3 Finalidade do estágio obrigatório supervisionado na licenciatura</p>	<p>“Eu acredito que é imersão, você aprender a ser professor. Porque senão, se você não tiver essa vivência depois quando você começar a dar aulas, você vai sofrer, vai ser um choque muito grande. Então, não adianta você ter essa leitura, para você se formar um bom professor tem que estar junto no chão da escola. A escola tem que ser parte da sua formação inicial, você vai aprender a ser professor, não só assistindo, mas participando ali da aula, num processo de ser professor.”</p>	<p>“[...]a gente tem muito forte aquele estágio remunerado que em muitas faculdades é aceito como estágio supervisionado. Só que você não tá estagiando pra ser professor, você acaba sendo um auxiliar de classe, apesar de você ter a observação, de você pode perceber também a prática de um professor nesse momento, mas você age mais como cuidador e um auxiliar de educação do que um professor.”</p>	<p>“O estágio é uma etapa importante para a carreira do profissional, mais do que ganhar experiência, ele possibilita para o estudante conhecimento, competência e uma relação prática da teoria vista em sala de aula.”</p>
<p>4 Programa Residência Pedagógica e sua colaboração na formação inicial dos residentes</p>	<p>“Uma coisa que eu achei bacana do projeto é essa ligação da escola com a universidade. Então, não acontece só lá na escola e aqui na universidade como coisas separadas, então era uma coisa que conversava a escola e a universidade, então eu acho que esse é um ponto bom, as coisas acontecerem lá e eu conseguia articular, eu tinha esse feedback que nem sempre quando você tem um estágio que não está dentro do programa, você tem essa possibilidade de conversar[...]”</p>	<p>“Então o estágio te aproxima do que é real, você consegue sair dos estereótipos do que é escola, do que é ser professor e você estabelece um modelo, modelos positivos e negativos também. Nem em todos os estágios você encontra boas práticas, muitas vezes você encontra um professor que você fala “não quero seguir esse modelo”, “não acredito nessa concepção de ensino que esse professor tem”, então, até pra isso, pra você definir também as suas concepções pedagógicas.”</p>	<p>“[...] o objetivo do programa é aperfeiçoar, fortalecer e promover a formação adequada da prática nos cursos de licenciatura. A visão do estágio no seu entorno é muito ampla e através dele permite aos futuros professores ter conhecimento mais diversificados que ajudam no aperfeiçoamento profissional do docente.”</p>
<p>5 Sentimentos e aspirações frente ao trabalho do preceptor e formação docente. Breve avaliação de seu papel e dos residentes acompanhados durante o programa</p>	<p>“Me senti muito feliz de poder participar do programa e participaria de novo se tivesse como. Eu acho que é bom caminho o programa residência pedagógica nesse formato que ele está agora né, de ter essa pessoa como preceptora proporcionando essa articulação entre escola e levando os estagiários, não deixando a escola ficar isolada, trazendo a escola como ponto de formação também, né, responsável pela formação do professor. Eu gostei muito, eu achei assim, que</p>	<p>“[...]então, eu acho que isso me deu uma satisfação muito grande, de ver bons professores nascendo, assim. É estimulante, eles me forçaram, revitaliza um pouco a sua própria prática, novos pensamentos, novas ideias.”</p>	<p>“Os sentimentos possuem estreita relação com a concepção de ensino que o professor possui. Os alunos que eu acompanhei durante o ano mostraram um grande interesse, desenvolveram um ótimo trabalho no ambiente escolar, mostrando-se bastante participativos nas ações realizadas durante o estágio.”</p>

	<p>eu vi que eles aprenderam muito e que eles proporcionaram dentro da escola, aprendizagens para a gente também que estava lá. Então, essa coisa de ver o estagiário que ainda não levou muito tombo, que a gente leva muito tombo depois que começa a trabalhar, que as vezes a gente fica meio cascudo. É bom receber esses novos ares, assim, você de repente trazer um olhar diferente, uma pessoa que está vindo de fora, com um olhar diferenciado e eu achei assim, que os estagiários, eles tiveram bastante respeito. Assim, mesmo quando eles discordavam de algumas práticas que eles viram, eu achei que foi bem positivo, assim, no meu ponto de vista.”</p>		
6 Identidade docente e sua construção	<p>“Identidade docente é o ser professor, né. É como você se vê enquanto professor, o que você precisa saber. Ela se constrói, acredito que dentro da escola, ali você interagindo, você participando, né, é assim que eu vejo.”</p>	<p>“[...]E aí o que acontece é, nós fomos calados pela ditadura militar e cada vez mais achatada a nossa voz e nós perdemos realmente essa voz, essa identidade do docente. Então em muitos momentos por exemplo, o ano passado e retrasado nós tivemos um caso, é preciso entender a importância social e política de um professor e junto com essa perda do papel docente a gente acabou se isolando, tendo muito forte um isolamento profissional. Então eu sou um bom professor dentro da minha sala, eu inovo, mas as inovações ficam ali dentro, eu não consigo transpor para fora ou eu me recuso a fazer o que a maioria está fazendo, aquele trabalho mediano.”</p>	<p>“A minha opinião aqui é, docentes que são comprometidos com a difícil tarefa de ensinar, que por sua vez hoje em dia, o mercado de trabalho tem sido muito exigente, então o docente tem que ter responsabilidade no que está fazendo. No mundo que a gente está vivendo hoje, esse docente precisa construir seu saber e o fazer a partir das necessidades e desafios, necessidades dos alunos e desafios desse nosso mundo moderno, né!”</p>
7 Relação com residentes e outros docentes da unidade em que atua/atuou.	<p>“Foi uma boa relação, eu acredito que foi bastante troca, assim, eu vi que os professores estavam abertos assim como os estudantes também e eu me coloquei nessa posição também que eu achei que foi uma oportunidade de aprender bastante com eles.”</p>	<p>“Então, todo mundo comprou as ideias que os residentes tiveram, então foi muito bom. A gente só escutou elogios deles e hoje eu tive reunião de avaliação institucional e a gente ouviu somente coisas boas. Então a relação dos professores para comigo e em relação ao que eu pedia em relação a eles foi a melhor.</p>	<p>“Foi algo novo para a nossa unidade escolar, pois é o segundo ano que estamos com os residentes. Eles fizeram um ótimo trabalho com os professores em sala e com as atividades externas. Os residentes desse ano se destacaram superbem, estão todos de parabéns!”</p>

		Até por conta da postura dos próprios residentes, isso também é importante, uma posição de respeito ao mesmo tempo que eles conseguiam se impor ou mostrar o que eles estavam estudando, as concepções deles. Ao mesmo tempo eles foram respeitosos e com isso ganharam os professores. ”	
8 como superar as práticas individuais e partir para o trabalho coletivo	“Ser professor as vezes é mesmo muito solitário, as vezes você encontra uma escola num contexto competitivo, eu já passei por isso, mas eu acredito que é possível, você tem que ir fazendo parcerias e estar aberto, né. Aberto a ceder também, a aprender e eu acho que essa questão do PRP quando você trabalha com projetos, trabalha com ideias diferentes, eu acho que é um caminho. ”	“Então, eu acredito que a colaboração é fundamental. O trabalho colaborativo na escola precisa crescer. O que eu falei para os meninos quando a gente estava fazendo o projeto, é que eu precisava que eles encantassem os professores, por que os alunos, o aluno já é encantado. ” [...o professor, ele tem a força de destruir qualquer proposta num piscar de olhos. Bom, é com esse encantamento que a gente vai conseguir parceiros para trabalhar de forma colaborativa. ”	“Sim, pois tanto professor como o aluno precisam sair de seu individualismo, fazer com que o aluno trabalhe em grupo compartilhando ideias, mas ao mesmo tempo fazer com que ele respeite o individual de cada colega. Isso serve não só para o aluno, quanto também ao docente, o profissional pedagogo também. ”
9 Olhar sobre a relação Escola X Universidade	“A escola, ela é importante como formadora e a Universidade precisa ver isso, né. Então, o professor ele é professor quando ele está na escola participando do processo ali, né. Então, você forma um professor para ensinar e onde que acontece isso, é no chão da escola. Então, essa parceria, ela é importante e a escola faz parte da formação e é isso, não pode ficar separado, tem que sempre estar articulado. ”	“[...] é uma parceria que só traz benefícios, para ambos. Hoje com a política, o momento político que a gente vive é fundamental que a universidade pública ache dentro da escola pública os seus maiores parceiros, né, de defesa! “	“É um olhar positivo, né! Tanto para a escola quanto para a universidade, porque a gente teve uma troca de experiência, tanto para nós quanto para os universitários. Então, acho que teve uma troca, teve um positivo dos dois lados. ”
10 Necessidade de formação contínua	“[...]eu acho que ser professor é assumir esse papel de aprender sempre. Você aprende com um bebezinho, você aprende com uma criança pequena, você aprende com um professor mais antigo, você aprende com o estagiário. Acho que a beleza na nossa profissão é essa, no dia que você parar e achar que você sabe tudo, é porque você já não sabe de mais nada. ”	“Para mim, veio só para me fortalecer e eu realmente sei que eu preciso estar em formação sempre, preciso estudar mais, buscar o que me falta, e essa reflexão é muito presente quando você está com pessoas na formação inicial, você reflete o tempo todo. Será que esse é o ideal, o que me falta, o que eu preciso, o que que não está bom, o que eu preciso melhorar, então veio	“Então, o processo de aprendizagem e desenvolvimento do professor é constante e permeia o dia-a-dia da sala de aula e dessa forma o educador tem a oportunidade de refletir e aperfeiçoar suas práticas pedagógicas e promover o protagonismo de seus alunos, potencializando assim o processo de ensino-aprendizagem no âmbito escolar.

		me fortalecer, fortalecer esse desejo e esse sentimento. ”	É isso, eu acho que o professor deve estar em movimento constante, aí na ativa. ”
--	--	--	---

Diante do exposto no quadro acima, frente ao primeiro questionamento fica claro que as preceptoras acreditam na importância de se conhecer a realidade escolar, entendendo que esse ambiente é permeado não só pelo encantamento com os alunos, mas também se apresenta como um caminho tortuoso com inúmeras dificuldades, e que a maioria dessas dificuldades só serão percebidas no exercício da profissão, nesse sentido, destaca-se a fala da preceptora Y e a importância de auxiliar o aluno estagiário para além do papel de mero observador, a fim de preparar os discentes para seu futuro campo de atuação.

Com o segundo questionamento, intencionou-se compreender sobre teoria e prática na visão das preceptoras, em que fica nítido que ambas entendem como indissociáveis. Nas diferentes respostas, as três preceptoras compreenderam essa relação como inseparável, destacando entre as falas, a palavra práxis utilizada pela preceptora Y, que no sentido utilizado por ela seria um ponto de equilíbrio entre teoria e prática.

A terceira questão buscou olhar o estágio supervisionado obrigatório dentro das licenciaturas, sob a ótica das educadoras que recebem os estagiários em suas salas de aula. A preceptora X destaca a importância da imersão no ambiente e deparar-se com a realidade escolar como parte da formação, a preceptora Y por sua vez destaca em sua ótica que o estágio remunerado faz muitas vezes com que o aluno acabe exercendo mais um papel de cuidador do que um aprendiz da profissão, e a preceptora Z destaca a importância dessa etapa para a carreira do licenciando como possibilidade de adquirir além da experiência, uma oportunidade de ver o acontecer das relações entre a prática da sala de aula e a teoria estudada na universidade.

Como quarto questionamento, colocou-se em evidência o PRP e sua possível colaboração na formação inicial dos residentes, onde as preceptoras se disseram felizes por participar do programa e acreditam nele como uma /; forma de articulação entre a escola e a universidade, assim como, articulador entre teoria e prática e

aperfeiçoamento profissional e também configura-se como uma oportunidade diferenciada e única do estágio curricular obrigatório, visto que nessa modalidade de estágio o diálogo não se faz tão presente quanto no PRP.

Com a quinta questão, buscou-se uma aproximação entre os sentimentos em pertencer a esse programa tão jovem que é o PRP, e novamente as preceptoras se disseram felizes com a oportunidade, acreditando que o programa possa ser um caminho de articulação entre a escola e a universidade, além de ser algo que força o docente que recebe os residentes a revitalizar suas concepções para bem receber os estagiários, o que pode ser algo bem positivo para ambos os lados.

Breves considerações sobre a identidade docente permearam o sexto questionamento, em relação a identidade docente, cada uma apresentou uma percepção do tema, tendo a preceptora X dito que é o fazer-se professor e nada melhor para aprender e adquirir essa identidade, do que aprender fazendo acontecer, já a preceptora Y acredita que é necessário um resgate da identidade docente, em que segundo ela, devido aos acontecimentos políticos que tomaram o Brasil desde a ditadura militar, a voz do professor foi silenciada e esse precisa se reafirmar para retomar seu espaço. Enquanto para a preceptora Z, o comprometimento e preparo frente aos desafios com o trabalho docente são a chave para a construção da identidade docente.

Vislumbrou-se com a sétima questão, compreender como se deu a relação entre preceptores com residentes e outros docentes da unidade de atuação durante o tempo de atuação junto ao PRP; embora tenha sido algo novo para todos, as três preceptoras relataram as boas relações e a aberturas dos docentes e residentes em participar, sem contar a importância e os ganhos de troca entre os pares, pode considerar-se que os ganhos foram não somente para os residentes, mas para toda comunidade escolar.

Ao falar sobre troca entre os pares, a oitava questão veio trazendo esse viés como tema, ao serem questionadas de como superar as práticas individuais e partir para o trabalho coletivo, as preceptoras divergiram em suas respostas, a preceptora X disse que por vezes ser professor é algo solitário e que muitas vezes a escola possui um ambiente competitivo e que o PRP busca trabalhar com ideias e projetos o que pode ser um caminho para que se atinja um outro nível de trabalho, o trabalho coletivo. Já a preceptora Y acredita no trabalho colaborativo, e que ele é quem faz uma escola crescer. Destacou que alguns professores têm a força de destruir qualquer proposta, e a importância do encantamento para que o trabalho colaborativo aconteça de fato. Nesse sentido a preceptora Z ressalta a importância não só do professor, mas também do aluno superar o

individualismo para que o trabalho em grupo possa fluir, sempre respeitando a individualidade de cada um.

A nona questão buscou olhar para além das relações dos professores, buscou olhar para a relação da escola com a universidade, ou seja, os ambientes de formação e atuação dos profissionais da educação. Nas palavras da preceptora X, nota-se que ela crê na escola como importante local de formação e que a universidade precisa enxergar isso também, que a formação do professor se dá principalmente ali, no chão da escola, e para que essa parceria ocorra de fato, é necessária articulação entre esses dois espaços. Já para a preceptora Y, a parceria escola x universidade é benéfica, especialmente nos tempos em que estamos vivendo, politicamente falando. Nesse momento, torna-se extremamente importante que a universidade pública ache dentro da escola pública sua maior parceira de defesa. Para a preceptora Z, essa relação é positiva tanto para a escola quanto para a universidade, pois a troca de experiências é positiva para todos os envolvidos.

E por fim, questionou-se a importância de formação contínua nesse meio, onde a preceptora X relata que o professor deve assumir o papel de aprender sempre, e que, aprende a todo momento, seja com bebê, criança pequena, professor mais antigo e com o estagiário, e que a beleza da profissão docente é exatamente essa, o aprendizado constante. Para a preceptora Y, é preciso estar em formação sempre, seja estudando e buscando o que falta, ou fazendo uma reflexão ao estar com pessoas na formação inicial. A preceptora Z assente, que a aprendizagem e desenvolvimento do professor deve ser constante, inclusive permeando o dia a dia de sala de aula, sendo uma oportunidade de reflexão e aperfeiçoamento das práticas pedagógicas, promovendo o protagonismo dos alunos e potencializando o âmbito escolar, devendo o professor estar em movimento constante.

6. DISCUSSÕES E RESULTADOS

Ao compor a amostra com as preceptoras do PRP, a parte concernente a pesquisa de campo, vislumbrou entender as concepções acerca do estágio curricular obrigatório, do Programa Residência Pedagógica e da formação inicial de professores, sob a ótica desses sujeitos, de como manifestam e compreendem seu próprio papel nesse processo. Deste modo as questões foram elaboradas sob a luz do referencial teórico de tal modo, que fossem pertinentes e significativas para a discussão dessa pesquisa.

Destarte, esta análise buscou compreender, de acordo com as falas dos participantes, quais significações que manifestam acerca do estágio curricular obrigatório, sobre o PRP e sobre a formação inicial de professores. Nesse sentido, buscou-se conhecer e compreender os desafios e as potencialidades do PRP através daquelas que atuaram nele (programa de formação) como preceptoras(formadoras) e sobre o que nos apontam os autores que tratam de tais temas.

Sobre a formação de professores, assunto central dessa pesquisa, no campo do estágio contamos com a colaboração de Pimenta (2012, p. 205) que no diz:

‘O estágio é um dos componentes do currículo do curso de formação de professores. Currículo que é profissionalizante – isto é, prepara para o exercício de uma profissão. Essa preparação é uma atividade teórica, ou seja, atividade cognosciva (conhecer) e teleológica (estabelecer finalidades; antecipar idealmente uma realidade que ainda não existe e que se quer que exista). Para chegar à antecipação ideal de uma realidade, requer que se parta do conhecimento (teórico-prático) da realidade que já existe. Essa realidade que já existe (objetiva, prática), no entanto, não se explica nela mesma porque enquanto realidade histórico-social, situada, tem sua explicação no movimento da história, da sociedade. Quer dizer, é determinada por fatores sociais que a antecedem e por fatores sociais que lhes são extrínsecos.’

Para a autora (Op. cit., p. 206) qualquer curso que seja de preparação, será sempre atividade teórica, sendo que as atividades de teoria e prática são indissociáveis, e são condições indispensáveis para preparar o aluno para transformar a realidade através de seu trabalho, exercendo sua prática e fazendo do exercício da profissão, práxis transformadora. Para ela, a didática é o ponto de partida para a transformação social e uma possibilidade de romper com práticas individualistas. E como práxis é movimento, é necessário que os homens ajam para transpor essas barreiras.

Imbérnon (2010) corrobora com Pimenta dizendo:

‘Assim, será possível transmitir aos futuros cidadãos valores e modos de comportamentos democráticos, igualitários, respeitosos com as diversidades cultural e social, com o meio ambiente etc. Assumir essas novas competências implica uma nova forma de exercer a profissão e de formar os professores nessa complexa sociedade do futuro; complexidade que aumentará por conta da mudança radical e vertiginosa das estruturas científicas, sociais e educacionais, que são as funções institucionais do sistema educacional. Finalmente, o futuro requererá professores e uma formação inicial e continuada muito diferentes, pois o ensino, a educação e a sociedade que os envolvem serão também muito distintas. Paradoxalmente, por um lado, a formação tem

que se submeter aos desígnios desse novo ensino e, por outro, deve ser ao mesmo tempo a arma crítica frente às contradições dos sistemas educacional e social.’

Através dessas falas, é possível compreender que a formação e a reflexão da teoria e da prática, nos desafiam a buscar transformações na herança formadora que nos acompanha, e que devemos buscar transformação para a educação, e assim fazê-la mais democrática colaborando para uma sociedade mais justa e igualitária.

Segundo Imbérnon (2011, p.10), estamos vivenciando um momento chamado de “era do conhecimento”, no qual precisamos estar atentos a essa falácia e ao perigo de acabarmos nos tornando pessoas desinformadas, no sentido de que alguns poucos buscam controlar o capital informativo; compreendendo que o conhecimento não é um patrimônio de alguns poucos ou somente dos professores, e sim um patrimônio de toda comunidade. Assim, ele continua dissertando sobre a importância de cada sujeito e sua bagagem sociocultural, nesse momento que requer profissionais diferenciados, mesmo ante as dificuldades um passado que nos massificou e desvalorizou, onde devemos olhar para frente e trabalhar em prol da mudança e das transformações. O mesmo autor Op, cit. (2011, p. 13) sobre a formação docente pondera:

‘Historicamente a profissão docente, ou seja, a assunção de uma certa profissionalidade (uma vez que a docência é assumida como “profissão” genérica e não como ofício, já que no contexto social sempre foi considerada como uma semiprofissão) caracterizava-se pelo estabelecimento de alguns traços em que predominava o conhecimento objetivo, o conhecimento das disciplinas à imagem e semelhança de outras profissões. Saber, ou seja, possuir um certo conhecimento formal estabelecido de antemão (segundo Abbot, 1988, p.8, aplicação de um conhecimento abstrato a casos concretos), para ser um profissional é preciso ter autonomia, ou seja, poder tomar decisões sobre os problemas profissionais da prática.’

Sobre a profissão docente, corroboram com o tema é Tardif e Lassard (2014, p. 157) em que apontam:

‘Essas diversas tensões também se traduzem numa confusão potencial e em dilemas nos papéis do professor: ele é mesmo um professor, alguém cuja profissão é fazer aprender, ou um trabalhador social, um trabalhador de rua, um psicólogo, um grande irmão, um policial, um pai, um adulto complacente ou autoritário? O professor precisa, então, fazer malabarismos com uma multidão de papéis, o que necessariamente causa contradições diante do mandato principal: ensinar e fazer aprender. Ao mesmo tempo, porém os

professores podem simplesmente deter-se exclusivamente em seu mandato? Na realidade, em algumas escolas secundárias difíceis, é impossível realizar este mandato sem atuar também nos outros papéis, sem fazer malabarismo profissional.’

Com todas essas informações sobre a profissão, lutas, participações e vivências, percebemos a complexidade do ser professor. Na era do conhecimento, parece ficar ainda mais abstruso, especialmente em um momento que requer novos tipos de formação inicial e continuada. Nesse sentido, Imbérnon (2011.p 15) nos aponta:

Nesse contexto, a formação assume um papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder viver com a mudança e a incerteza. Enfatiza-se mais a aprendizagem das pessoas e as maneiras de torná-la possível que o ensino e o fato de alguém (supondo-se a ignorância do outro) esclarecer e servir de formador ou formadora.

A formação também servirá de estímulo crítico ao constatar as enormes contradições da profissão e ao tentar trazer elementos para superar as situações perpetuadoras que se arrastam há tanto tempo: a alienação profissional- por estar sujeitos a pessoas que não participam da ação profissional-, as condições de trabalho, a estrutura hierárquica etc. E isso implica, mediante a ruptura de tradições, inércias e ideologias impostas, formar o professor na mudança e para a mudança por meio do desenvolvimento de capacidades reflexivas em grupo, e abrir caminho para uma verdadeira autonomia profissional compartilhada, já que a profissão docente deve compartilhar o conhecimento com o contexto. Isso implica uma mudança nos posicionamentos e relações com os profissionais, já que isolados eles se tornam mais vulneráveis ao entrono político, econômico e social.

A formação docente vai muito além atualização, ela acaba por se transformar em meio de participação, de espaços de reflexão, de modo a sermos capazes de conviver com as mudanças e as incertezas advindas dessa sociedade do conhecimento e desse mundo globalizado. Nesse âmbito, Tardiff (2014, p. 292) discorre:

‘[...]A formação se torna contínua e não pode limitar-se a retomar os conteúdos e modalidades da formação inicial. De fato, a profissionalização do ensino exige um vínculo muito mais estreito entre a formação contínua e a profissão, baseando-se nas necessidades e situações vividas pelos práticos. Em última instância, os professores não são mais considerados alunos, mas parceiros e atores de sua própria formação, que eles vão definir em sua própria linguagem

e em função de seus próprios objetivos. O formador universitário para desempenhar o papel de “transmissor de conhecimento” e torna-se acompanhador de professores, alguém que os ajuda e os apoia em seus processos de formação e autoformação.

Compreende-se que a formação docente acaba por tornar-se contínua, e o professor deixa de ser aluno para torna-se parceiro e ator de sua própria formação. Para concluir esse raciocínio sobre a formação de professores, Freitas (1992, p. 89) aponta:

‘O tema da formação do educador não tem sido considerado uma área de pesquisa significativa por parte dos próprios educadores. De certa forma, reproduzimos, internamente, a mesma desvalorização existente no seio da sociedade em relação à figura do profissional da educação.’

Segundo o autor, é de extrema importância compreendermos a história da educação para bem compreendermos a batalha que travamos nesse momento de conjuntura capitalista, em que há a contradição de ensinar ou educar, uma vez que educar é tornar o cidadão consciente da exploração vivida nesse sistema nefasto. Portanto, para atender seus ensejos é necessário que o capital ofereça o mínimo ao trabalhador, porém a exploração juntamente com a era tecnológica vem sofisticando os modos de exploração abrindo um pouco mais a torneirinha da instrução para formar o trabalhador dessa nova era, porém, sem conscientizá-lo, assim cada vez mais o capital vem tomando controle da agência escola para garantir seu projeto pernicioso. Sendo o Estado grande parceiro do capital, utiliza os professores como massa de manobra, peças fundamentais e faz grandes esforços para cooptá-los, daí a ideia de transformar os professores em práticos, sem formação teórica e política, trabalhando com problemas práticos, para uma escola e um aluno que não existem. Outro exemplo é o aligeiramento dos cursos de formação e formação continuada, sem falar nas modalidades de ensino à distância.

Nesse sentido, Freitas (1992, p. 97) faz o seguinte apontamento: ‘o único caminho é o da parceria, reconhecendo -se que a “ciência da educação” é o assunto preferencialmente da Faculdade de Educação, ainda que não só dela”, muito embora todos se achem no direito de falar sobre a educação. Nesse sentido, diante de toda miséria e insegurança trazidas pelas políticas neoliberais, devemos nos pautar pela necessidade de instrução, de abrir cada vez mais a torneira do conhecimento, que e que nas palavras de Freitas, devemos ser resistência e lutar para não deixar que as conquistas das classes populares sejam eliminadas a título de desburocratização.

Fica evidente que falar de formação docente é extremamente complexo e vai para muito além das paredes da sala de aula. Percebemos nas falas das entrevistadas e dos autores que a profissão professor, não é uma escolha fácil, por vezes é solitária e demanda esforços e estudos contínuos. No tempo que vivemos, onde as atualizações são constantes, a formação deve estar sempre em curso. Torna-se necessário uma formação crítica e uma visão de resistência, começando desse o momento do estágio curricular obrigatório, até a formação continuada.

Os programas de formação docente como o Residência Pedagógica, surgem como oportunidade de olhar para a realidade e se inserir no ambiente escolar, façamos dessa ferramenta um instrumento de parceria e resistência frente aos acontecimentos do mundo moderno de modo a formarmos docentes com visão crítica e em busca de uma sociedade mais justa e igualitária.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao percorrer sobre essa tônica tão vasta e abrangente, tivemos a oportunidade de construir conhecimentos relevantes referentes a formação de professores, em especial sobre o estágio curricular obrigatório e o Programa Residência Pedagógica. Inferimos que o ponto de partida da presente pesquisa era de uma concepção ingênua e que a chegada aos resultados desta monografia, nos levaram a dados que ampliaram nossas visões de mundo de forma significativa. Tal fato se deve por antes pensarmos a formação docente dentro de uma caixa, sem uma visão de mundo crítica, sem enxergar que as dificuldades das salas de aulas são inúmeras e que as escolas e salas são totalmente heterogêneas, e principalmente que não há como formar um prático para atuar numa realidade que não existe e que se transforma a cada segundo.

Percebemos pelas falas das entrevistadas que os desafios da realidade escolar são enormes, e que não há outro meio de conhecê-los se não imersos no chão da escola. E por falar em escola, não seria ela tão produtora de conhecimento quanto as universidades? E por que será que há um distanciamento enorme entre elas?

Em uma das falas das entrevistadas, diz: “a universidade pública, precisa achar na escola pública seus maiores parceiros de defesa”, porém o que temos visto e corroboramos com o pensamento de Pereira (2007) é que as licenciaturas são oferecidas como fardo que a universidade carrega para poder fazer pesquisa, a ideia é que o pesquisador é o produtor do conhecimento e o professor um mero transmissor, porém como ela prepara parte dos professores atuantes nas redes de ensino é tarefa inadiável

eliminar o fosso que existe entre essas duas instâncias do ensino e também a diferenciação de status acadêmico entre elas.

Precisamos também falar sobre o estágio na formação docente, o quanto é importante entender sobre a teoria e prática nesse momento, onde muitos apontam o estágio como polo prático do curso, quando na verdade ele é a aproximação da prática, a medida em que é consequente a teoria estudada no curso, e o curso não se trata da prática docente e sim a teoria sobre a prática docente, e se torna ainda mais formador a medida em que as disciplinas se pautarem sob a realidade brasileira, Pimenta afirma que o professor é o ser da práxis, e o objetivo do curso é aproximar o futuro professor da realidade da escola.

Nesse sentido, podemos e devemos falar sobre a imersão no ambiente escolar, essa ambientação é uma das propostas do PRP, assim como na medicina os residentes (estudantes) são acompanhados por médicos mais experientes e tem oportunidade de aprender com eles, o PRP busca através da imersão fazer o mesmo dentro da escola, oportunizando o aluno fazer o estágio curricular obrigatório e fazer parte do programa ao mesmo tempo, desse modo além de cumprir suas horas de estágio, ao residente é oportunizado trabalhar em um projeto a ser apresentado ao final e com o auxílio da preceptora, fazer regência em sala, participar dos ATPC's (aulas de trabalho pedagógico coletivo) entre outras atividades, é uma oportunidade de conhecer a realidade em que irá atuar como docente.

Como visto anteriormente nesse texto, o início da carreira docente é sempre tortuoso e solitário, o PRP pode ser um diferencial e vem de encontro com a possibilidade de quebrar essa barreira, sendo essa uma de suas maiores potencialidades e também um de seus grandes desafios.

Outro desafio é do programa é continuidade, esperamos que possa continuar e não ser interrompido de maneira abrupta como já aconteceu com outras políticas de formação, já as potencialidades são inúmeras entre elas a imersão no ambiente escolar aproximação da realidade em que os futuros docentes irão atuar.

Sendo a escola um espaço de contradições e que a atuação docente nunca é neutra e considerada como prática social, que utilizemos esse instrumento para nos identificarmos com a causa pública e não com atrelamentos governamentais, não nos submetendo a lógica da exclusão.

REFERÊNCIAS:

ALVES, Nilda, **Formação de professores Pensar e Fazer**. 10ª edição, São Paulo: Cortez Editora, 1992 (Coleção Questões da nossa época; v.1).

ANDRÉ, Marli. Pesquisa em Educação: buscando rigor e qualidade, **Cadernos de Pesquisa**, n°113, p.51-64, julho 2011. Disponível em:<<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010015742001000200003&script=sci_abstr&tlang=pt>> Acesso em: jul.2019.

ARAÚJO, Clarissa Martins de, et. al. Para Pensar sobre a formação continuada de professores é imprescindível uma teoria crítica de formação humana. **Cad. Cedes**, Campinas-SP, v.35, n.95, p.57-73, jan.-abr., 2015. Disponível em: <<<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35n95/0101-3262-ccedes-35-95-00057.pdf>>> Acesso em: agosto/2019.

BERTOTTI, Rudimar Gomes, RIETOW, Gisele. **Uma breve história da formação docente no Brasil**: da criação das escolas normais as transformações da ditadura civil-militar. In: XI Congresso Nacional de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba-PR, 23 a 26/09/2013. Disponível em:<<https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/8746_5986.pdf>> Acesso em: agosto/2019.

BORGES, Maria Célia et. al., Formação de professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. Revista HISTEDBR on-line, Campinas-SP, n.42, p.94-112, jun,2011. Disponível em: <<http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/42/art06_42.pdf>> Acesso em: agosto/2019.

BRASIL, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, **Ministério da Educação e Cultura**, Edital Programa de Residência Pedagógica, 07/08/2018, 20p. Disponível em:<<<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-6-2018-Residencia-pedagogica.pdf>>> Acesso em: jul. /2019.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1.988. **Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos**. em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>> Acesso em: jun./2019.

BRASIL. Decreto-lei n° 1.190, de 4 de abril de 1.939. **Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos**. Dispõe dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del1190.htm>> Acesso em: jun.2019.

BRASIL. Decreto n.º 8.752, de 9 de maio de 2016. **Secretaria-Geral Subchefia para Assuntos Jurídicos**. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica.

BRASIL. Lei n.º 5.540, de 28 de novembro de 1.968. **Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: << http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5540.htm>> Acesso em: jun./2019.

BRASIL. Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos**. Fixava diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dava outras providências. Disponível em: << http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L5692.htm>> Acesso em: jun./2019.

BRASIL. Lei n.º 11.788, de 25 de setembro de 2008. **Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos**. Dispõe sobre o estágio de estudantes. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11788.htm> Acesso em jun. /2019.

BRASIL. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o **Plano Nacional de Educação - PNE** e dá outras providências. Brasília, 2014a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 12 agosto. / 2019.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **Ministério da Educação**, LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 11 jul. / 2019.

BRASIL, Portaria GAB N.º 38, de 28 de fevereiro de 2018. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, Ministério da Educação e Cultura**, Instrui o Programa de Residência Pedagógica. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/28022018-portaria-n-38-institui-rp-pdf>. Acesso em: jun.2019.

BRASIL. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. **Conselho Nacional de educação- Conselho Pleno**. Disponível em: << http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>> Acesso em jun./2019.

COSTA, Luciana Laureano. Residência Pedagógica: criando caminhos para o desenvolvimento profissional docente. **Revista Ambiente educação**, Universidade Cidade de São Paulo, vol.9 n.º2 jul. /Dez, 2015, p.161-177.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque, Universidade e estágio curricular: subsídios para discussão. In: _____. **Formação de professores pensar e fazer**. São Paulo: Cortez, 1992. --- (Coleção questões da nossa época, v1)

FERREIRA, Jorge Carlos Felz, **Reflexões sobre o ser professor: a construção de um professor intelectual**. Disponível em: <<<http://www.bocc.ubi.pt/pag/felz-jorge-reflexoes-sobre-ser-professor.pdf>>> Acesso em: maio/2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, 57. ed. rev. e atual- Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. PNE e formação de professores Contradições e desafios. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v.8, n.15, p.427-446, jul. /dez.2014. Disponível em:< <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/451/582>> Acesso em set. /2019.

FREITAS, Luiz Carlos de. Neotecnicismo e formação do educador. In: _____. **Formação de professores pensar e fazer**. São Paulo: Cortez, 1992. --- (Coleção questões da nossa época, v1)

GATTI, Bernadete A. Análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de educação**. Vol.13, n.37, jan. Abril/2008. Disponível em:<< <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf>>> Acesso em: jul. /2019.

GIL, Antônio Carlos; como encaminhar uma pesquisa. In: _____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. Ed.- São Paulo: Atlas, 2002. p.17-57.

GONÇALVES, Sheila Maria Santos; SILVA, João Felix da; BENTO, Maria das Graças. **Relato sobre o Programa de Residência Pedagógica: Um olhar sobre a Formação Docente**. Id on Line Rev.Mult. Psic. dezembro/2019, vol.13, n.48, p. 670-683. ISSN: 1981-1179.

IMBERNÓN, Francisco; **Formação Continuada de Professores**. Tradução Juliana dos Santos Padilha -Porto Alegre: Artmed, 2010.120 pg.

IMBERNÓN, Francisco; **Formação Docente e Profissional, formar-se para a mudança e a incerteza**. Tradução Silvana Cobucci Leite- 9. Edição- São Paulo: Cortez, 2011. Coleção questões da nossa época; v. 14).

IRTON, Milanesi. Estágio supervisionado: concepções e práticas em ambientes escolares. **Educar em Revista**, Curitiba, nº46, p.209-227, out/dez, 2012. Editora UFPR.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, Thaís Regina Miranda; SLAVEZ, Milka Helena Carrilho. Um estudo sobre os programas de iniciação à prática profissional de professores no Brasil: PIBID e o estágio de Residência. **Revista Multidisciplinar de licenciatura e formação docente, Ensino e Pesquisa**, v.13 n.01, p.29-41, jan. /jun. 2015.

MELLO, D. E. at. Al, O programa residência pedagógica: experiências formativas no curso de pedagogia. **RPGE- Revista online de Política e Gestão Educacional**. Araraquara, v.24, n.2, p.518-535, maio/agosto 2020. Disponível em: <<<https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13631>>> Acesso em: jun./2021.

MELLO, Guiomar Namó de. Formação inicial de professores para a educação básica, uma (re) visão radical. Disponível em: <<portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documentob%C2%A0sico2.pdf>>. Acesso em dez. /2019.

NÓVOA, Antônio. **Formação de Professores e profissão docente**. Universidade de Lisboa, 26 pg. Disponível em: <<https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf>> Acesso em: jul.2019.

NÓVOA, Antônio. INSTITUTO ANÍSIO TEIXEIRA- IAP- Plano de formação continuada territorial- **Formação Continuada- vídeo 1**. Disponível em: <<<https://www.youtube.com/watch?v=uGYPz1JV4xk>>> Acesso em: jun. 2020.

NÓVOA, Antônio; VIEIRA, Pâmela. Um alfabeto da formação de professores. **Crítica Educativa**, Sorocaba-SP, v.3, n.2- Especial, p.21-49, jan. /jun. 2017. Disponível em: <<<http://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/217>>> Acesso em> jul. /2019.

PANIAGO, Rosenilde Nogueira, O Pibid e a inserção à docência: experiências, possibilidades e dilemas. **EDUR- Educação em Revista. Belo Horizonte**. UFMG, v.34, 2018. Disponível em: <<<https://www.scielo.br/j/edur/a/Hdww8wDVHXvgbvFWPBrNkph/>>> Acesso em: maio/2021.

PIMENTA, Selma Garrido, **O estágio na formação de professores: Unidade teoria e prática?** 10ª edição, São Paulo: Cortez Editora, 2011, 200 p.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz, **Formação de Professores, pesquisa, representações e poder**. 2ª edição, Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2006 Vol.1(Coleção Trajetória).

POLADIAN, Marina Lopes Pedrosa. **Estudo sobre o programa de residência pedagógica da Unifesp: Uma aproximação entre universidade e escola**. Disponível em: <<<http://uece.br/endipe2014/ebooks/livro2/ESTUDO%20SOBRE%20O%20PROGRAMA%20DE%20RESID%3%8ANCIA%20PEDAG%3%93GICA%20DA%20UNIFESP%20UMA%20APROXIMA%3%87%3%83O%20ENTRE%20UNIVERSIDADE%20E%20ESCOLA.pdf>>> Acesso em: agosto/2019.

ROLNIK, Suely. **Pensamento, Corpo e Devir**: uma perspectiva ética/ estético/ política no trabalho acadêmico. Cadernos de Subjetividade, PUC - SP. São Paulo, vol.1, nº 2, 241-251, 1993.

SAVIANI, Demerval. História da Formação Docente no Brasil: três momentos decisivos. **Educação**, Santa Maria-RS, v.30- n.02, p.11-26, 2005. Disponível em:<<<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3735>>> Acesso em: jul. /2019.

SCALABRIN, Izabel Cristina; MOLINARI, Adriana Maria Corder, **A Importância da prática do estágio supervisionado nas licenciaturas**. Revista Centro Universitário de Araras, vol.07, nº1, Araras-SP ,2013.

SILVA, Dináh Cristina Pereira da Silva; Silva, Antônia Camila; Lima, Luana Oliveira Ferreira; Formação Continuada: Uma reflexão sobre a prática docente. In: II CONEDU, 14 a 17/out/2015, Campina Grande-PB. **Anais de evento**. Editora Realize Eventos Científicos e Editora Ltda., Plataforma Espaço Digital. Disponível em: <<www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/16049>> Acesso em: dez. /2019.

SILVESTRE, Magali Aparecida. Práticas de estágios no programa de residência pedagógica da Unifesp/Guarulhos. In: ANDRÉ, Marli, **Práticas Inovadoras na formação de professores**. Campinas-SP: Papirus, 2016. P.147-164.

SOUZA, Laeigüea Bezerra de, LIMA, Ângela Valéria Alves de Formação Continuada de Professores: História e desafios. In: IV Simpósio Nacional de Linguagens e Gêneros Textuais. Editora Realize, Campina Grande-PE, abril/2017. Disponível em: <<https://www.editorarealize.com.br/revistas/sinalge/trabalhos/TRABALHO_EV066_MD1_SA1_ID635_10022017212436.pdf>> Acesso em: set. /2019.

TARDIFF, Maurice. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. In: _____. **Saberes Docentes e formação Profissional**, Petrópolis-RJ, Editora Vozes, 2014. p.56-111.

TARDIFF, Maurice; LESSARD, Claude; **O trabalho docente, Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**, Petrópolis- RJ, Editora Vozes, 2014. 315 p.

UFSCAR. Manual de orientações teóricas e práticas, Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Pedagogia da UFSCar. Sorocaba-SP, 2011.

UFSCAR. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia. São Carlos-SP, 2017. Disponível em: <<http://www.prograd.ufscar.br/cursos/cursosoferecidos1/pedagogia/PPC_Pedagogia_2018Atualizado.pdf>> Acesso em: jul. /2019.

ANEXOS:

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

1. Você está sendo convidado para participar da pesquisa sobre Formação Inicial no âmbito do Projeto Residência Pedagógica.
2. Essa pesquisa faz parte do Trabalho de Conclusão de Curso exigido para integralizar o Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos - *Campus* Sorocaba, sob a orientação da Prof.^a. Dr.^a Rosa Aparecida Pinheiro.
3. A pesquisa tem como finalidade conhecer, avaliar e propor possíveis melhorias para a formação inicial. Inicialmente serão aplicadas as entrevistas, cujos resultados serão interpretados e analisados pela entrevistadora.
 - a. Sua participação não é obrigatória, mas, caso consinta em participar, é importante que saiba que ela é muito importante para que possamos discutir e, quiçá, orientar melhorias para a formação inicial dos estagiários e do Programa Residência Pedagógica;
 - b. Sua participação nesta pesquisa consistirá em participar da entrevista sobre o a formação inicial e o Programa Residência Pedagógica. Acreditamos que sua participação seja absolutamente importante para que possamos traçar um perfil adequado e o mais fidedigno possível ao que essa pesquisa busca investigar;
 - c. Seus dados pessoais não serão divulgados de forma a preservar sua privacidade e impossibilitar sua identificação;
4. A pesquisa não trará nenhum gasto pessoal ou para a escola, nem tampouco benefícios financeiros aos participantes. Os benefícios oriundos da pesquisa se concentram no campo do conhecimento, pois visam contribuir para os estudos acerca da formação inicial de professores.
5. Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço da pesquisadora, podendo tirar suas dúvidas sobre a pesquisa e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre e esclarecida para participar desta pesquisa.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto consentimento para participar da pesquisa, respondendo aos questionários a serem aplicados pela pesquisadora.

Nome do Participante da Pesquisa

Assinatura do Participante da Pesquisa

Sorocaba, ____/____/2019.

Assinatura da Pesquisadora- Cátia Cristina Oliveira Rosa Sanzovo
Endereço: Rua João Manoel Pereira, 470- Jardim América – Salto de Pirapora-SP
Tel.: (015) 99740-9383
E-mail: catiapit@hotmail.com