



A comparação entre o estágio obrigatório e o estágio desenvolvido no Programa de Residência Pedagógica e sua relevância para o ingresso na carreira docente

The comparison between the mandatory training period and the training period developed in the Pedagogical Residency Program and its relevance for entering the teaching career

La comparación entre la pasantía obligatoria y la pasantía desarrollada en el Programa de Residencia Pedagógica y su relevancia para ingresar a la carrera docente

Fernanda Jardim Maia¹

Doutoranda em Desenvolvimento Humano e Tecnologia – UNESP, Rio Claro/SP, Brasil

Virgínia Mara Próspero da Cunha²

Professora da Universidade de Taubaté - UNITAU, Taubaté/SP, Brasil

Recebido em: 11/03/2021

Aceito em: 10/09/2021

Resumo

Este estudo teve como objetivo investigar a significação de licenciandos e professores no início da carreira pública sobre o papel do estágio supervisionado para a prática docente. A pesquisa exploratória utilizou como instrumentos de coleta de informações, questionários e entrevistas semiestruturadas com Professores Iniciantes em uma rede municipal de ensino e com Residentes participantes do Programa de Residência Pedagógica desenvolvido em uma universidade municipal, ambos localizados no interior Paulista. Essa pesquisa proporcionou meios, baseados na psicologia sócio-histórica e no princípio materialista histórico-dialético, para a comparação entre os dois tipos de estágio e a consequente influência para o ingresso na carreira. Os resultados se mostram alarmantes e necessários tanto para instigar a continuidade e aprofundamento de pesquisas do ponto de vista teórico e científico a respeito da formação docente, como propor uma reflexão quanto a formação da prática docente.

Palavras-chave: Estágio obrigatório supervisionado. Residência Pedagógica. Prática docente.

Abstract

This study aimed to investigate the significance of undergraduates and teachers at the beginning of the public career on the role of supervised training for teaching practice. The exploratory research used, as instruments of information collection, questionnaires and semi-structured interviews with beginning teachers in a municipal education network and with residents participating in the Pedagogical Residency Program developed at a municipal university, both located in the interior of São Paulo. This piece of research provided means, based on socio-historical psychology and the dialectical historical materialist principle, for the comparison between the two types of training and the consequent influence on entering the career. The results are alarming and necessary

¹ fernanda.maia@unesp.br

² vimaracunha@terra.com.br

both to instigate the continuity and deepening of research from the theoretical and scientific point of view regarding teacher education, as well as to propose a reflection on the formation of teaching practice.

Keywords: Supervised mandatory internship. Pedagogical Residence. Teaching practice.

Resumen

Este estudio tuvo como objetivo investigar la trascendencia de los estudiantes de pregrado y docentes en el inicio de la carrera pública sobre el papel de la pasantía supervisada para la práctica docente. La investigación exploratoria utilizó como instrumentos de recolección de información, cuestionarios y entrevistas semiestructuradas con docentes principiantes en una red de educación municipal y con residentes participantes del Programa de Residencia Pedagógica desarrollado en una universidad municipal, ambos ubicados en el interior de São Paulo. Esta investigación proporcionó medios, basados en la psicología sociohistórica y en el principio materialista histórico dialéctico, para la comparación entre los dos tipos de pasantía y la consiguiente influencia en el ingreso a la carrera. Los resultados son alarmantes y necesarios tanto para instigar la continuidad y profundización de la investigación desde el punto de vista teórico y científico en torno a la formación del profesorado, como para proponer una reflexión sobre la formación de la práctica docente.

Palabras clave: Pasantías supervisadas obligatorias. Residencia Pedagógica. Práctica docente.

Introdução

A relevância desse estudo consistiu em evidenciar as dificuldades enfrentadas pelo docente em início de carreira e a relação desta com a formação inicial, ressaltar a necessidade da realização de um estágio obrigatório que realmente proporcione a construção de práticas e saberes necessários para formar um docente competente. Ao considerar os problemas sociais vividos atualmente por consequência da pandemia do Covid-19, o repensar da formação docente, nunca foi tão relevante, pois conforme Hargreaves (2002, p.115). “Uma inovação bem-sucedida implica mais do que aperfeiçoar habilidades técnicas. Ela também estimula a capacidade de compreensão dos professores em relação às mudanças que estão enfrentando”.

O objetivo geral desse estudo foi investigar a significação de licenciandos e professores no início da carreira sobre o papel do estágio supervisionado para a prática docente. Os objetivos específicos compreenderam: analisar os sentidos e significados atribuídos pelos professores dos anos iniciais sobre o estágio supervisionado em sua formação inicial; destacar os indicadores que evidenciam na experiência do estágio supervisionado a significação trazida pelos licenciandos; verificar os pontos convergentes e os divergentes na fala dos participantes do Programa de Residência Pedagógica e dos professores iniciantes que cumpriram o Estágio Supervisionado Obrigatório que compõe a grade curricular dos cursos de licenciatura.

Para essa compreensão aprofundada, foram coletadas informações sobre a formação inicial, o estágio realizado e o início da carreira de dois grupos de participantes, sendo um deles: Professores Municipais de Educação Básica e o outro: Licenciandos participantes do Programa de Residência Pedagógica, ambos em cidades do Interior Paulista. Como instrumentos de coleta de informação foram utilizados questionários e entrevistas semiestruturadas. Devido à Pandemia do Covid-19, os questionários foram enviados pelo *Google Forms* e as entrevistas foram realizadas por meio de chamada de vídeo (*WhatsApp*), registradas com gravador de áudio e transcritas. Foi, portanto, realizada uma análise interpretativa à luz da teoria, assim como do contexto sócio-histórico. Para garantir o anonimato dos participantes nas citações, os residentes estão identificados da seguinte forma: R. 01, R. 02, R. 03, assim sucessivamente, da mesma forma os professores iniciantes: PI. 01, PI. 02, PI. 03, etc.

A análise das informações foi realizada com base na proposta metodológica de Núcleos de Significação. Foram realizadas várias leituras, denominadas por Aguiar e Ozella (2013) como leituras flutuantes, e então o aglutinamento das respostas dos participantes em pré-indicadores. Os Pré-indicadores aglutinados por semelhança ou contrariedade, apontaram diversos temas, os indicadores. Seguindo o mesmo método, os indicadores sofreram aglutinação e formaram-se cinco núcleos de significação, que possibilitaram a leitura dos sentidos e significados para os residentes e professores iniciantes, sobre a contribuição do estágio para a sua formação. Esse artigo traz dois desses núcleos de significação e suas análises.

Para ponderar e sintetizar as informações reunidas durante a pesquisa, somente tornou-se possível por meio de um corpo de conhecimento sólido que foi capaz de fundamentar teoricamente e direcionar a percepção da investigadora. Em uma pesquisa qualitativa busca-se compreender a subjetividade por trás da fala de um participante, tarefa essa que demandou um aprofundado estudo para compreender a significação pessoal que constituíram aquele pensamento. Para estudar o homem como ser singular e social, historicamente constituído, que se constitui como ser humano ao apropriar-se da cultura, por meio de atividades e relações sociais, sendo uma síntese de múltiplas determinações, é preciso compreendê-lo em seu processo histórico-dialético.

O estudo da profissionalização docente e a construção do pensamento sócio-histórico, dentro do princípio da dialética, foram importantes ferramentas durante todo o desenvolvimento da pesquisa, para uma inferência da realidade e dos desafios hoje enfrentados pelos docentes em início de carreira. Dentre os autores que fundamentaram esse estudo estão: Tardif (2014); Imbernón (2016); Huberman (1992); Nóvoa (1995); Gatti (2009); Zeichner (1995) e Pimenta e Lima (2018).

A decisão de uma carreira a ser seguida nem sempre é tomada de forma consciente ou pela vocação. Durante a graduação, raramente o estudante tem a oportunidade de observar e/ou praticar seu futuro ofício de forma plena, para ter percepções reais do caminho escolhido. O que comumente resulta na desistência do curso ou o abandono da profissão nos primeiros anos de carreira.

Algumas vezes a decisão pela carreira docente se dá pela lembrança da época de estudante, do conceito da docência pela vocação, ou por acreditar ser possível reproduzir um modelo de educação de tempos atrás. “Boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar, provém de sua própria história de vida principalmente de sua socialização enquanto alunos” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 216).

Sobre a função docente, Imbernón (2016, p. 51) salienta que:

Os professores já não são aquelas pessoas que, recorrendo a um livro único ou enciclopédico (para todas as matérias), ensinavam as questões básicas para poder ter acesso à cultura. No século XXI, eles se converteram em profissionais da educação e do conhecimento, porque as questões sociais são muito importantes.

Compreendendo as fases do desenvolvimento profissional, apontados por Huberman (1992), que considera de um a três anos como entrada na carreira; de quatro a seis anos, segundo o autor, ocorre a estabilização ou consolidação do repertório teórico; entre sete e vinte e cinco anos quando o professor busca diversificar o trabalho; entre 25 e 35 anos denominada como fase da serenidade ou de distanciamento afetivo e de 35 a 40 anos fechando o ciclo da carreira como Desinvestimento, que pode ocorrer de forma serena ou amarga.

Embora as considerações de Huberman (1992) não sejam atuais, nem mesmo tenham sido direcionados ao nosso contexto nacional, os sentimentos relacionados a cada fase da carreira descritos por ele fazem muito sentido ainda hoje e são importantes para se compreender as dificuldades enfrentadas em cada etapa da carreira docente. O autor apresenta características mais marcantes em cada período, mas pontua que se deve ter muita cautela ao traçar aspectos comuns a determinado grupo, pois é necessário considerar as individualidades e circunstâncias sociais envolvidas.

A formação básica no Brasil antes era considerada de ótima qualidade, porém ofertada a cerca de 8% da população, sendo esses os mais privilegiados socialmente. Hoje, sua oferta é gratuita e obrigatória a todos, todavia, nosso investimento atual implica na busca pela qualidade na educação. Sendo a qualidade intimamente relacionada à formação docente, muitas pesquisas encontradas nas bases de dados pesquisadas, têm tido como objetivo a transformação da qualidade da formação docente, considerada necessária por Nóvoa (1995, p.24) ao afirmar que:

A formação de professores tem ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo “formar e formar-se”, não compreendendo que a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dimensões próprias da formação. Mas também não tem valorizado uma articulação entre a formação e os projetos das escolas, consideradas como organizações dotadas de margens de autonomia e de decisão de dia para dias mais importantes. Estes dois “esquecimentos” inviabilizam que a formação tenha como eixo de referência o desenvolvimento profissional dos professores na dupla perspectiva do professor individual e do coletivo docente.

Pimenta e Lima (2018), ao considerarem que os cursos de licenciatura dispõem de um currículo que apresenta disciplinas isoladas entre si, relacionam diferentes concepções de estágio: a prática como imitação de modelos, entendendo que a formação ocorre pela observação, imitação e sem muita reflexão, sendo uma reprodução de fazeres e atitudes. Outra concepção das autoras é: a prática como instrumentalização técnica, a qual defende que o professor necessita desenvolver habilidades técnicas para desempenhar seu trabalho, assim como o médico ou o dentista. Ainda consideram que:

Um curso de formação estará dando conta do aspecto prático da profissão à medida que possibilite o treinamento em situações experimentais de determinadas habilidades consideradas, a priori, como necessárias ao bom desempenho docente (PIMENTA; LIMA, 2018, p. 49).

Nesse sentido, o valor de uma formação bem estruturada, não pura e somente em teoria, mas também pautada em observação, prática e reflexão, mostra-se essencial. Os currículos dos cursos de licenciatura, na maioria das vezes, estão baseados no modelo da racionalidade técnica e tendem a distanciar a teoria do universo da prática. As universidades do Brasil usaram, durante muito tempo, o “modelo aplicacionista” do conhecimento, no qual após três anos assistindo a aulas baseadas nos conteúdos disciplinares específicos, os licenciandos ficavam durante um ano nas escolas para realizar o estágio e aplicar esses conhecimentos (FEITOSA; LEITE, 2012).

Nesse contexto, Schön (1995) propõe uma nova epistemologia da prática, com claro objetivo de transformar esse aspecto, traz o conceito do “professor reflexivo” ao tentar superar o ensino behaviorista que dominava a educação estadunidense na década de 80, pois, para ele, essa perspectiva pedagógica limitava a ação do professor a um mero aplicador de técnicas produzidas por terceiros.

Ainda segundo Schön (1995), a reflexão poderia ser a base da autonomia profissional, para tal, não bastam reflexões esporádicas, devendo esta ser uma postura permanente do profissional docente. Para uma real prática docente reflexiva, ela deve estar pautada em três aspectos principais: o conhecimento na ação, a reflexão na ação e a reflexão sobre a ação.

Sobre essa teoria, Zeichner (1995) diz que não é suficiente apenas refletir na e sobre a ação, é

preciso que essa reflexão seja influenciada e que influencie uma determinada teoria, que as reflexões devem ser mediadas pelos estudos sistematizados da literatura.

De acordo com Tardif (2014), a profissão de um professor se constrói tendo quatro pilares como base que são: os saberes da formação profissional, os saberes disciplinares, os saberes curriculares e os saberes experienciais que são construídos no decorrer do seu cotidiano. Ainda na opinião do autor, o estágio supervisionado constitui uma das etapas mais importantes na vida acadêmica dos alunos de licenciatura, em que proporciona observação, prática reflexiva e oportunidade para a construção da futura identidade profissional desse docente.

O estágio obrigatório, exigido para a conclusão do curso de Pedagogia, deveria cumprir a função de proporcionar ao estudante o conhecimento prático reflexivo. Segundo a LDB - 9394/96, art. 61- Parte fundamental do Estágio Supervisionado são as atividades de prática pré-profissional, exercidas em situações reais de trabalho, nos termos da legislação em vigor (BRASIL, 1996, sn). Porém, o relato de pedagogos recém-formados, indica certa carência e defasagem na construção desse saber tão necessário para o desenvolvimento da docência.

Ponto crítico a considerar nessa formação são os estágios. Na maioria das licenciaturas sua programação e seu controle são precários, sendo a simples observação de aula a atividade mais sistemática, quando é feita. Há mesmo aqui um chamamento ético. A participação dos licenciandos em atividades de ensino depende das circunstâncias e da disponibilidade das escolas. A grande maioria dos cursos não têm projetos institucionais de estágios em articulação com as redes de ensino. Não há, de modo geral, um acompanhamento de perto das atividades de estágio por um supervisor na maioria das escolas (GATTI, 2009, p. 96).

Além da questão dicotômica entre teoria e prática, a falta de orientação ou direcionamento do estágio obrigatório e a ausência de registros reflexivos evidenciados por essa investigação, apontam certo desequilíbrio na construção do saber docente. Gatti (2010, p. 1372) pondera que:

[...] um evidente desequilíbrio na relação teoria-prática, em favor dos tratamentos mais teóricos, de fundamentos, política e contextualização e que a escola, como instituição social e de ensino, é elemento quase ausente nas ementas, o que leva a pensar numa formação de caráter mais abstrato e pouco integrado ao contexto concreto onde o profissional-professor vai atuar.

A pesquisa e análise das legislações, resoluções, propostas políticas, projetos de leis, suas construções e objetivos também foram fundamentais para a percepção da valorização do estágio obrigatório para a sociedade, os governantes e para o próprio docente, assim como apontam Maia *et al.* (2020).

Os estudos correlatos, ou seja, a busca pelas pesquisas dispostas nas bases de dados científicos, as quais possuíam objetivos similares a esse, ampliaram o desenvolvimento teórico-científico dessa

pesquisa, que buscou ir além do que já se conhece sobre a formação docente e evidenciar pela profunda significação na fala dos docentes participantes, a necessidade de alteração da formação de futuros professores.

A comparação entre o estágio obrigatório e o estágio desenvolvido no Programa de Residência

Segundo a fala dos participantes, o que coincide em grande parte com as experiências da pesquisadora, o estágio obrigatório normalmente ocorre da seguinte forma: Dispondo apenas de uma pauta de observação, os alunos devem por conta própria procurar uma instituição pública ou privada que aceite sua presença na escola para a realização de algumas horas de estágio assim como diz a (PI. 07): “[...] eu só seguia a pauta de observação. Não tive orientação de como agir”.

As Instituições de Ensino Básico, que não participam de programas de iniciação à docência, não têm nenhum vínculo com as Instituições de Ensino Superior nas quais os licenciandos estão estudando. Então o estagiário inicia seu trabalho na escola sem nem saber por onde começar, sem um programa de estágio, sem um orientador que direcione seu olhar, ou sequer tem, na maioria das vezes, oportunidade de praticar devidamente seu futuro ofício, sendo essa a premissa do estágio.

Posso dizer com muita certeza que o estágio de observação obrigatório deixou muito a desejar. Apesar de ter me apresentado a realidade da escola pública, a "regência" ficou de lado, parecia que eu estava apenas cumprindo um horário e analisando a aula da professora [...] Senti muita necessidade de conduzir uma turma, para sentir como é na prática. (PI. 16)
O estágio obrigatório é apenas uma observação [...] muito vaga e não passam as informações reais de uma rotina de sala de aula (PI. 05).

Foi muito comum entre os participantes, que durante o estágio só puderam observar. Esse tipo experiência pode-se comparar a uma vitrine, que expõe um material visualmente atraente e de fácil utilização, mas que na prática de uso, causa muitas vezes estranheza, inabilidade ou desinteresse por não ser exatamente como visto de longe. Segundo Zeichner (1993, p. 17) observar não é o mesmo que praticar. O autor pondera que:

O conceito de professor como prático reflexivo reconhece a riqueza da experiência que reside na prática dos bons professores. Na perspectiva de cada professor, significa que o processo de compreensão e melhoria do seu ensino deve começar pela reflexão sobre a sua própria experiência e que o tipo de saber inteiramente tirado da experiência dos outros (mesmo de outros professores) é, no melhor dos casos, pobre e, no pior, uma ilusão.

Os participantes relatam que não existe fiscalização ou supervisão, nem da unidade escolar, nem da universidade, o que proporciona aos docentes toda autonomia sobre como agir com os estagiários. A respeito da dificuldade de controle sobre o que é realizado no estágio, Gatti (2010, p. 1371) pondera que:

Os dados referentes aos estágios padecem de uma série de imprecisões. Estas praticamente inviabilizam uma análise do que acontece realmente nesses espaços de formação a partir apenas dos currículos. Não obstante, as observações largamente difundidas sobre o funcionamento dos cursos de Pedagogia nos autorizam a sugerir que a maior parte dos estágios envolve atividades de observação, não se constituindo em práticas efetivas dos estudantes de Pedagogia nas escolas. Sobre a validade ou validação desses estágios, também não se encontrou nenhuma referência.

Outra prática muito relatada foi que, durante as horas de estágio, deveriam “cuidar” das crianças com deficiência ou neuroatípicas. O termo “cuidar” foi mencionado diversas vezes pelos participantes, trazendo a percepção de que a aprendizagem não era o objetivo naquele momento, já que não tiveram nenhuma orientação ou formação para desenvolverem de forma autônoma a atividade de Educação Especial, o que demanda muito tempo e dedicação dos profissionais que atuam nessa modalidade escolar.

Nesse entendimento, chama-se a atenção para uma abordagem inclusiva na LDB, a partir do Decreto nº 6.571, sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Em seu art. 1º, é dito:

Considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular (BRASIL, 2008).

Visto que a inclusão de crianças com deficiência vai muito além de sua permanência na escola com os “cuidados” de um estagiário sem orientação. Só o fato de utilizarem esses termos como “criança com laudo; crianças de inclusão” ou como diz a (PI. 09) “[...] realmente a gente passava a maior parte do tempo cuidando de crianças deficientes, mas eu tentava de algum lado tirar algum aprendizado daquilo”, já demonstra o despreparo desses estagiários, pois nem mesmo fazem uso da terminologia atualmente adequada. O termo “Pessoa com Deficiência”, em uso atualmente foi oficializado com a aprovação da Proposta de Emenda à Constituição (PEC) 25/2017 pelo Plenário do Senado Federal. Tal Emenda padronizou as referências a pessoas com deficiência.

[...] considera-se **pessoa com deficiência** aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade (BRASIL, 2017, p. 14. Grifo nosso).

Os professores entrevistados dizem ainda que:

[...] o estágio supervisionado, muitas vezes direciona o estagiário para ficar com crianças de inclusão. Não facilita o aprendizado junto com o professor regente, em relação às práticas docentes, que devem ser desenvolvidas em sala de aula. (PI. 14)

[...] eu mal ficava na sala. Eu ficava em uma sala isolada com esse menino para poder tentar alfabetizá-lo [...] eu não tinha apoio dos outros professores, era por minha conta, tinha que em casa pesquisar material [...] era por minha conta mesmo. (PI. 03)

[...] aproveitei pouco, porque eu sempre cuidava de crianças com laudo, observando a professora e fazendo algumas coisas que ela me pedia. Senti muita necessidade de conduzir uma turma, para sentir como é na prática. (PI. 16)

Sem muitas possibilidades de aprendizagem, os estagiários desenvolvem atividades que não condizem com o propósito do estágio, mas como precisam do documento assinado certificando que realizaram as horas de estágio para concluírem a graduação, aceitam realizar qualquer tarefa. Alguns estagiários desenvolvem as atividades que lhes são solicitadas buscando aprender o máximo possível com aquela experiência, outros nem se intimidam em afirmar que apenas cumpriram horário. O desvio de função e a falta de momentos de prática observada e reflexiva são usados como justificativa pelos licenciandos para a desmotivação durante o estágio. Calderano (2012, p. 251) afirma que:

[...] o motor que anima e dá sentido ao estágio – tanto na Pedagogia como nas demais licenciaturas – é a busca da relação contínua – possível e necessária – entre os estudos teóricos e a ação prática cotidiana. O (a) estagiário (a) deverá relacionar-se adequadamente com a escola e/ou outra instituição educacional, buscando compreendê-la(s) em suas relações internas, reconhecendo-a (as) em seu contexto específico. Importa analisar o quê acontece, como, por quê, onde, com quem e quando acontecem determinadas situações buscando um novo sentido diante do que está sendo observado e apreendido no processo junto à realidade observada.

Quanto ao registro das atividades, muitos relatam que o único realizado, ou exigido pela universidade, foi o relatório final, o que reconhecem mais como uma prática de validação do estágio do que um recurso de aprendizagem e reflexão tão significativa e importante como muito bem defende Madalena Freire (2008):

O registro da reflexão sobre a prática constitui-se como instrumento indispensável à construção desse sujeito criador, desejante e autor de seu próprio sonho. O registro permite romper a anestesia diante de um cotidiano cego, passivo ou compulsivo, por obriga pensar. Permite ganhar o distanciamento necessário ao ato de refletir sobre o próprio fazer sinalizando para o estudo e busca de fundamentação teórica. Permite também a retomada e revisão de encaminhamentos feitos, porque possibilita a avaliação sobre a prática, constituindo-se fonte de investigação e replanejamento para a adequação de ações futuras (FREIRE, 2008, p.58).

A falta de registro da prática e das experiências não é exclusividade do estagiário de licenciatura, mas de grande parte da classe docente, que restringe suas anotações ao diário de classe, também como uma formalidade e não como instrumento reflexivo, tampouco é influenciado pela literatura (ZEICHNER,

1995). O registro reflexivo tem como objetivo refletir e repensar a própria prática, assim como compartilhar experiências exitosas ou não, além de influenciar e servir de exemplo para outros docentes. “O registro escrito, tanto das vivências pessoais como das práticas profissionais, é essencial para que cada um adquira uma maior consciência de seu trabalho e da sua identidade como professor” (NÓVOA, 2009, p. 182).

Diante desse panorama tão equivocado sobre o que se espera da realização do estágio obrigatório que deveria ser supervisionado, alguns poucos estagiários dão a sorte de encontrar professores conscientes da importância dessa aprendizagem e oferecem a oportunidade de uma participação mais efetiva do estagiário na realização do planejamento e até na prática de sala de aula. Essa é uma oportunidade, que diante dos relatos dos participantes, pôde ser considerada incomum.

Realizei o estágio obrigatório em uma escola de educação infantil, tive grandes oportunidades e aprendi muito pois tive a possibilidade de interagir com várias professoras que me ensinavam dando oportunidades de aprendizado reais, deixando que eu participasse de várias atividades e não apenas observasse, elas faziam intervenções comigo quanto a maneira de tratar, ensinar e agir com os alunos, em alguns poucos momentos assumia a sala pois já tinha me apropriado da rotina, posso dizer que o estágio muito me ajudou devido a escola e as profissionais que eu tive o prazer de estagiar (PI. 17).

A PI. 17, sendo a única professora entrevistada que relata ter realizado um ótimo estágio, na opinião dela, se contradiz quando afirmou ter de atuar em sala de aula sem supervisão e acreditava que para outras pessoas a mesma experiência poderia ter sido traumática. Ou seja, será que esse estágio desenvolvido por ela, somente na educação infantil, foi realmente tão apropriado e significativo quanto ela acredita ter sido?

Enquanto no estágio obrigatório os alunos têm de desbravar oportunidades de aprendizagem e contar com a sorte de encontrar professores experientes com vontade e disposição para ensinar, o estágio obrigatório desenvolvido no programa de Residência Pedagógica conta com universidade e escolas comprometidas em desenvolver significativas situações de aprendizagem para os licenciandos.

Além da estreita parceria entre as unidades de ensino, o programa conta com uma proposta de estágio garantindo horas de observação, regência, planejamento, sendo tudo realmente supervisionado. Segundo o relato dos residentes e a documentação fornecida pela coordenadora do Programa, o estágio obrigatório desenvolvido no Programa de Residência Pedagógica, na Universidade pesquisada, ocorre da seguinte forma: cada universidade interessada em ofertar o programa aos seus educandos, realiza um

planejamento e uma proposta que deve ser autorizado pela CAPES, após esse processo os alunos dos cursos de licenciatura são convidados a participarem.

Com o preenchimento do número de vagas disponíveis para o Projeto dessa IES, devidamente registrado na Plataforma Freire, é então apresentada a proposta de ambientação dos residentes na escola e na sala de aula em duas etapas. Na primeira ocorre a apresentação dos residentes e elaboração do Plano de ações a ser desenvolvido nas escolas parceiras. Encontro de apresentação dos orientadores, preceptores e residentes, bem como dos pressupostos teóricos e metodológicos do Programa Residência Pedagógica para a comunidade escolar; elaboração do Plano de Atividade da Residência, a partir do conhecimento do ambiente escolar. Na segunda etapa estão previstos o Estudo do contexto educacional/diagnóstico da realidade escolar; conhecimento da realidade sociocultural dos alunos, bem como de seus níveis de aprendizagens; observação e análise das atividades de ensino desenvolvidas pelos preceptores e demais professores formadores. Os residentes devem conhecer os documentos escolares, Projeto Político Pedagógico (PPP), projetos e indicadores do rendimento escolar; articulação com outros programas institucionais do MEC na Universidade pesquisada, tais como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), entre outros.

Após essas etapas, o aluno passa por uma preparação para a residência e para a organização e execução da intervenção pedagógica. Nessa fase, depois de conhecer muito bem o ambiente escolar, o Projeto Político Pedagógico e as necessidades da comunidade escolar, os residentes propõem subprojetos a serem realizados por eles nas escolas. São também apresentadas atividades de melhoria nas escolas-campo, resultantes do trabalho dos residentes, permeadas pela parceria Universidade-Escola, entre elas: oportunizar às escolas parceiras, melhoria nos índices de avaliação como o IDEB, bem como na aprendizagem dos alunos que compõem da rede de escolarização básica, disponibilizar para a comunidade educativa, os materiais didático-pedagógicos produzidos por professores preceptores e residentes, durante o desenvolvimento dos Subprojetos.

Ao colocarem em prática todo o planejamento realizado, os residentes contam com a orientação de um professor responsável da universidade e a supervisão em tempo integral de um preceptor, que deve ser um professor efetivo da unidade escolar, além do apoio de todos os outros professores da escola, que, de acordo com os entrevistados, são todos muito acolhedores e dispostos a compartilhar os saberes da prática.

Para que os residentes tenham subsídio financeiro e condições de se dedicarem ao estágio, alunos e orientadores contam com uma bolsa-auxílio fornecida pela CAPES, ou seja, recebem um valor mensal durante a realização do programa.

Durante o estágio, os residentes são aconselhados a realizarem registros, que devem ser debatidos e compartilhados com os demais colegas, orientadores e preceptores durante as reuniões quinzenais de acompanhamento, com a principal finalidade de propor um momento de reflexão da prática e troca entre os pares. Os direcionamentos do Programa de Residência Pedagógica compreendem-se no conceito de professor reflexivo, uma vez que:

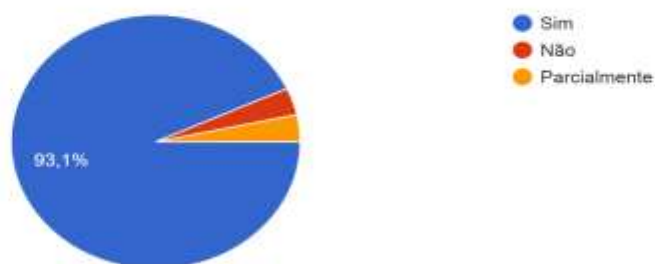
[...] os formadores de professores têm a obrigação de ajudar os futuros professores a interiorizarem, durante a formação inicial, a disposição e a capacidade de estudarem a maneira como ensinam e de melhorar com o tempo, responsabilizando-se pelo seu próprio desenvolvimento profissional (ZEICHNER, 1993, p. 17).

Ao final do programa é solicitado que os residentes realizem um relatório individual e detalhado de todo o período do estágio, bem como suas percepções e aprendizagens. Documento esse, que deve ser utilizado para implementação de ajustes e adequações, caso haja necessidade, para a nova proposta de continuidade do Programa de Residência.

Ao analisar as propostas e objetivos desse Programa fica ainda mais compreensível a significância da aquisição dos conhecimentos da prática pedagógica para os residentes, assim como afirmam:

Figura 1 Resposta dos docentes à pergunta 11 do questionário

Acredita que está construindo os saberes necessários para um bom desenvolvimento da prática docente?
29 respostas



Fonte: Informações da própria pesquisa

Pode-se afirmar, baseado nas significações dos residentes, que durante o estágio, desenvolveram um planejamento amplo e aprofundado, com orientação e supervisão em tempo integral e de qualidade,

inúmeros momentos de registro, reflexão e trocas de experiências, constante relação entre teoria e prática, observação participativa e direcionada, diversas possibilidades de atuação na prática, como demonstrado na figura 2, com o devido aporte pedagógico e até financeiro. Com propostas de subprojetos que proporcionaram motivação e sentimento de realização de um trabalho importante e reconhecido por toda a comunidade escolar.

Figura 2 Resposta dos Residentes à pergunta 07 do questionário



Fonte: Informações da própria pesquisa

Pode se dizer que, os residentes concluíram esse componente curricular não como apenas algumas horas de observação na escola, mas como parte importante e tão necessária da formação para tornarem-se profissionais conscientes de seu papel social e competentes na função de docente.

A significação do estágio obrigatório em relação ao ingresso na carreira

Durante qualquer processo de formação seja em qual área for, é comum surgir o sentimento de ansiedade e angústia por estar prestes a desenvolver uma nova atividade, o que se pode relacionar com a fase de entrada da carreira, em que Huberman (1992) relata como fase de descoberta ou sobrevivência. Se durante o estágio, momentos da aprendizagem em que deveriam construir a experiência da prática de sala de aula estão apenas atuando como espectadores, após formarem-se terão grandes chances de defrontarem com o “choque do real”, descrito por Huberman (1992, p. 39) como uma:

[...] confrontação inicial com a complexidade da situação profissional: o tactear constante, a preocupação consigo próprio (“Estou-me a aguentar?”), a distância entre os ideais e as realidades quotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face,

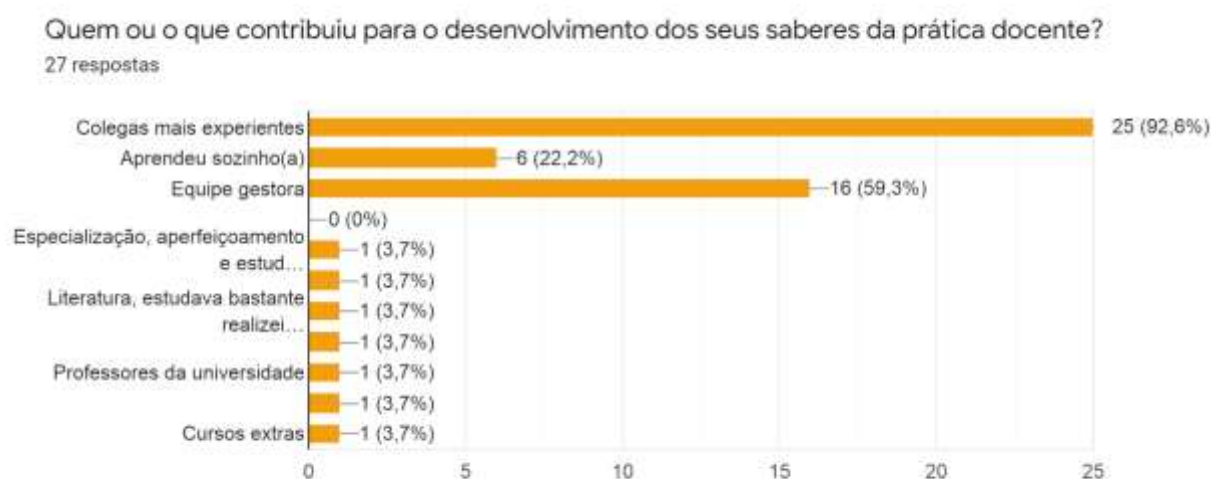
simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas, com material didático inadequado, etc.

Para os professores participantes da pesquisa essa percepção é mais clara, uma vez que já iniciaram na carreira. Embora a experiência de estágio realizada por eles seja muito singular, a percepção e insegurança pôde ser observada na fala da grande maioria. Assim como dizem quando são questionados quanto ao sentimento de estarem ou não preparados para assumir a sala de aula como regentes:

Não, não, de jeito nenhum, eu tremia igual vara verde. De jeito nenhum. (PI. 03)
[...] em relação a assumir sala de educação fundamental [...] me senti bastante insegura e despreparada (PI.18)
100% não, eu tive meus medos. (PI. 09)
NÃO, até as vezes sim, mas dá medo (PI. 07)

Ao afirmarem que não construíram os saberes necessários para a prática pedagógica durante o estágio, questionados sobre a aquisição desse conhecimento, os professores dizem que:

Figura 3 Resposta dos professora à pergunta 18 do questionário



Fonte: Informações da própria pesquisa

Segundo o gráfico acima, 92% dos professores acreditam que foi no convívio com colegas mais experientes que puderam garantir os saberes deficientes em sua formação. Ou seja, mais uma vez, contando com a sorte de encontrarem colegas de trabalho competentes e com boa vontade em compartilhar seus conhecimentos.

Depositam ainda suas esperanças de completarem sua formação, segundo o gráfico a seguir (Figura 4), nas reuniões de Hora de Trabalho Coletivo (HTC), formação semanal, obrigatória e remunerada para todos os professores efetivos dessa rede municipal, mas que no dia a dia, segundo a experiência da própria autora, acaba por ser um momento destinado a resoluções de problemas da unidade de ensino e questões pontuais com alunos e responsáveis, ficando a formação em si, em datas específicas e pode-se dizer até esporádicas. Outra oportunidade de aprendizagem almejada por 96,3% dos participantes, seriam os programas de formação continuada, que na maioria das vezes, assim como os Programas de Pós-Graduação oferecem mais teoria ao invés da formação da prática docente, que é a maior e real necessidade observada.

Figura 4 Resposta dos professores à pergunta 19 do questionário



Fonte: Informações da própria pesquisa

Conscientes de sua função social e dispendo de uma sensata confiança em seus saberes, tanto teóricos quanto práticos, ainda que não tenham iniciado na carreira docente até o momento da coleta dos dados, é quase unânime a percepção dos residentes sobre quanto foi importante a formação prática que tiveram a oportunidade de vivenciar no estágio de Residência Pedagógica e como essa experiência lhes proporcionou a segurança de estarem aptos para o pleno desempenho de suas funções enquanto docentes. Observa-se esse sentimento no relato do (R. 06) quando expõe:

Eu acho que o Residência me proporcionou a oportunidade de entrar de forma efetiva na educação e eu já consigo assumir uma sala de aula com total certeza de tudo o que eu preciso fazer, do que eu tenho que fazer para ser um bom professor. Se eu não tivesse tido essa experiência iria acontecer

igual aos meus colegas que se formaram e não sabem nem como controlar e administrar a dinâmica de uma sala de aula. Então acho que eu tive o básico para começar bem uma vida pedagógica.

Outra fala muito relevante é da (R. 02) que realizou os dois tipos de estágio, por essa razão, tem um bom parâmetro de comparação entre eles. Primeiro ela realizou o estágio obrigatório da forma “convencional”, o qual nas palavras dela: “no obrigatório a gente não tem muita liberdade, nós simplesmente vamos e acompanhamos o professor dentro de sala de aula, a gente não tem liberdade para fazer quase nada”. Depois que concluiu, surgiu a oportunidade de realizar o estágio dentro do Programa de Residência, apesar de não ter a obrigatoriedade de aceitar, pois as horas de estágio necessárias para concluir a licenciatura ela já havia realizado, a consciência de sua defasagem de conhecimento a direcionou para essa outra experiência, que, segundo a residente, fez toda a diferença em sua formação e ainda ressalta que:

[...] no Residência nós tínhamos muito mais liberdade, a gente ficava realmente com os alunos, desenvolvíamos atividade, via como era a parte burocrática, então acho que isso é o mais importante para que pudéssemos entender realmente o que é o trabalho na escola. Eu acho que quem não faz um estágio desse tipo, a primeira vez que chega na escola vai meio que tomar um susto, por que não é exatamente aquilo que a gente vê na faculdade, foi muito importante (R. 02).

Com essa comparação realizada pela residente, que vai ao encontro de todas as observações ponderadas entre convergências e divergências na fala dos participantes, fica muito claro que a significação do estágio obrigatório realizado dentro do Programa de Residência traz possibilidades exponencialmente relevantes e assertivas em relação ao estágio obrigatório realizado pelos Professores.

O entendimento aqui não é de que a licenciatura e o estágio obrigatório sejam os únicos responsáveis pela construção da identidade e dos saberes profissionais do docente, mas o quão prejudicial é uma formação inadequada para um professor iniciante e como a licenciatura necessita ser a base para um início de carreira com segurança e desenvolver a consciência que se deve estar, assim como na medicina, em constante aprendizado para aprimorar o conhecimento já construído. Bem como Pimenta (2005) diz sobre o que é ser professor:

[...] professorar não é uma atividade burocrática para a qual se adquire conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas. Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazer docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano (PIMENTA, 2005, p. 18).

É notória a influência de ambos os modelos de estágio para o ingresso na carreira, mas não se pode deixar de valorizar o esforço do estagiário em buscar seu próprio conhecimento, em tomar ciência dos propósitos do estágio, fazer valer seus direitos e também cumprir com suas obrigações.

O Estágio obrigatório realizado pelos professores iniciantes, mesmo com todas as dificuldades apontadas por eles e com a perceptível necessidade de reformulação desse modelo, não condena os estagiários a serem maus professores por toda a carreira docente. Muitos, assim como a presente pesquisadora, buscam com grande afincamento adquirir os saberes necessários para uma boa prática de sala de aula. Entende-se como verdadeiro papel do estágio, proporcionar aos universitários situações de aprendizagem com observação direcionada, experiência prática efetiva e supervisionada, por meio de questionamentos, reflexões e teorizações que possibilitem os saberes necessários para o desempenho da função de docente.

Os milhares de professores que não têm a oportunidade de realizar o estágio obrigatório corretamente e cumprir seu propósito de formação, enfrentam o maior desafio dessa profissão, iniciarem em uma carreira despreparados ou desistirem dela. Os que optam pela continuidade na profissão, percebem-se em constante ação-reflexão-ação, enquanto constroem sua identidade profissional (SCHÖN, 1995). É durante a prática reflexiva do dia a dia da sala de aula, que o conhecimento do docente iniciante é construído e ressignificado na medida em que assume uma postura crítica sobre sua prática, dessa forma torna-se mais capaz de relacionar à teoria, traçar novos caminhos e formas de ensino/aprendizagem e vivenciar suas próprias experiências (PIMENTA, 2006).

Por fim, observa-se que o Programa de Residência Pedagógica oferece ao licenciando a oportunidade de uma aprendizagem teórica, prática, com orientação, supervisão e um completo planejamento pedagógico para desenvolverem o estágio com excelência, entretanto, o programa por si só não pode garantir o sucesso da aprendizagem do aluno. Por meio da análise realizada, considera-se que as experiências exitosas relatadas pelos Residentes estão também relacionadas ao interesse e habilidade dos estagiários.

Considerações finais

Ficou evidente que, somente a formação inicial e o estágio obrigatório, da forma como foi realizado pelos participantes da pesquisa, não foram suficientes para a maioria desses professores em início de carreira se apropriarem dos saberes necessários para desenvolverem uma boa prática em sala de aula. Considera-se o distanciamento entre teoria e prática um abismo que distancia o licenciando de um início de carreira com segurança.

Ressalta-se a importância do registro reflexivo, tanto durante o estágio, quanto no desenvolvimento da prática docente, não somente como parte burocrática da função, mas como possibilidade real de refletir a própria prática, com base em experiências e com fundamentação teórica. De acordo com a pesquisa realizada, desenvolver comportamento de professor reflexivo exige dedicação, humildade profissional, responsabilidade e transparência.

Com base no estudo das Políticas Públicas e programas de iniciação à docência, em que o Programa de Residência Pedagógica foi investigado mais detalhadamente, com a análise da significação e expectativa dos residentes em relação à aplicabilidade do estágio desenvolvido, na prática docente, avalia-se o Programa em questão como um eficiente modelo de formação, pois traz em seus objetivos e processos de desenvolvimento, a oferta de uma formação de qualidade, permeada por situações reais de aprendizagem, que aliadas ao interesse, habilidade e autonomia do licenciando, aumenta exponencialmente a chance de um ingresso na carreira de forma mais confiante e com maiores possibilidades de sucesso e permanência.

Destacada a eficiência da proposta do Estágio Obrigatório desenvolvido no Programa de Residência Pedagógica pesquisado, espera-se instigar a reflexão sobre a grade curricular e o modelo do Estágio Obrigatório exigido nos cursos de licenciatura e ainda que as considerações aqui explanadas reverberem em uma efetiva transformação ou até no desmonte do padrão atual de formação.

Referências

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; OZELLA, Sergio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299 – 322. jan./abr. 2013.

BRASIL. Ministério de Educação. **Lei nº 9394** de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 14 mai. 2019.

BRASIL. **Decreto nº. 6.571** de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento Educacional Especializado –AEE. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm. Acesso em: 20 fev. 2021.

BRASIL. Senado Federal. **Proposta de Emenda à Constituição nº 25, de 2017**. Altera os artigos 7º, 23, 24, 37, 40, 201, 203, 208, 227 e 244 da Constituição Federal para incorporar-lhes a nomenclatura “pessoa com deficiência”, utilizada pela Convenção Internacional sobre o Direito das Pessoas com Deficiência. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=5374232&ts=1594037651977&disposition=inline>. Acesso em: 21 ago. 2020.

CALDERANO, Maria Da Assunção. O estágio curricular e os cursos de formação de professores: desafios de uma proposta orgânica. In: CALDERANO, Maria Da Assunção (Org.). **Estágio curricular: concepções, reflexões teórico-práticas e proposições**. Juiz de fora: Editora UFJF, 2012. p. 251.

FEITOSA, R. A.; LEITE, R.C.M. **A formação de professores de Ciências baseada numa associação de companheiros de ofício**. Ensaio, Belo Horizonte, v. 14, n. 01, p. 35-50, 2012. Disponível em: <http://www.foco.fae.ufmg.br/viiienpec/index.php/enpec/viiienpec/paper/view/626/254>. Acesso em: 01 jul. 2021.

FREIRE, Madalena. **Educador, educa a dor**. São Paulo: Paz e Terra, 2008. p. 58.

GATTI, Barreto André *et al.* **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2014. p. 14. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/24112014-pibid-arquivoAnexado.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2020.

HARGREAVES, Andy. **Aprendendo a mudar: o ensino para além dos conteúdos e da padronização**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António. (Org). **Vidas de professores**. Lisboa: Porto Editora, 1992.

IMBERNÓN, Francisco. **Qualidade do ensino e formação do professorado: uma mudança necessária**. São Paulo: Cortez, 2016. p.51.

MAIA, Fernanda Jardim; BARROS JUNIOR, Arlindo José de; CUNHA, Virgínia Mara Próspero da; BUSSOLOTI, Juliana Marcondes. Políticas nacionais de formação de professores. **Interação - Revista de Ensino, Pesquisa e Extensão**, v. 22, n. 1, p. 118-130, 20 jul. 2020. Disponível em: <https://periodicos.unis.edu.br/index.php/interacao/article/view/347/301>. Acesso em: 01 ago. 2020.

NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 24.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Porto: Ed. Porto, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido. (Orgs.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 18.

PIMENTA, Selma Garrido LIMA, Maria. **Estágio e docência**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

SCHÖN, Donald. Formar professores como Profissionais Reflexivos. In: NÓVOA, António. (ed.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1995, p. 77-92.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 82 - 232.

TARDIF, Maurice.; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**, São Paulo, 2000.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores: Ideias e Práticas**. Lisboa. Educa, 1993. p. 17.

ZEICHNER, Kenneth M. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. *In*: Nóvoa, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1995. p. 115-138.