



REPENSANDO O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO: AS APRENDIZAGENS COM AS EXPERIÊNCIAS DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Valdilene Zanette Nunes ¹
Beatriz Martins dos Santos Prado ²

RESUMO

O presente estudo nasce das inquietações das autoras relativas às pesquisas que vêm realizando a respeito do Programa de Residência Pedagógica/Capes (PRP/Capes), o que as leva a questionar em que os modelos de Residência Pedagógica ajudam a repensar os estágios supervisionados na formação de professores em nível superior. Para tanto, buscamos apresentar as referências sobre experiências de Residência Pedagógica anteriores ao PRP/Capes, traçando uma cronologia e dividindo em dois tipos de residência: ao longo do curso de licenciatura e após a formação na graduação, como forma de especialização, dimensionando suas contribuições para refletirmos sobre a formação de professores em nível superior e a formação contínua. Ao longo do texto serão abordados conceitos como imersão, pesquisa, problematização, reflexão e colaboração, considerados peças fundamentais para que os estudantes na formação em nível superior e os professores construam seus processos formativos de maneira contínua. Assim, consideramos que as experiências aqui apresentadas de Residência Pedagógica apresentam caminhos que possibilitam uma reformulação dos estágios curriculares supervisionados e a organização curricular de cursos de Licenciatura, visando a uma formação de professores reflexiva. Os conceitos expressos anteriormente são importantes referências na construção dos Projetos Políticos Pedagógicos de cursos de licenciatura e de estágios curriculares supervisionados e fundamentais para a melhoria da qualidade formativa de professores, contribuindo para ultrapassar as fragilidades atuais nessa área e a dicotomia entre teoria e prática.

Palavras-chave: Formação de Professores, Estágio Curricular Supervisionado, Residência Pedagógica.

INTRODUÇÃO

O presente estudo nasce das inquietações das autoras relativas às pesquisas que vêm realizando a respeito do Programa de Residência Pedagógica/Capes (PRP/Capes), o que as leva a questionar em que os modelos de Residência Pedagógica ajudam a repensar os estágios supervisionados na formação de professores em nível superior. Para tanto, buscamos apresentar as referências sobre experiências de Residência Pedagógica anteriores ao PRP/Capes, dimensionando suas contribuições para refletirmos sobre a formação de professores em nível superior e a formação contínua.

Ao longo do texto, vamos abordar conceitos que consideramos pontos-chave para o estágio curricular supervisionado na perspectiva de uma formação de professores reflexiva. Os

¹ Doutoranda em Educação pela Universidade Católica de Santos – SP, valdilene.nunes@unisantos.br;

² Mestre em Educação pela Universidade Católica de Santos – SP, beatrizprado@unisantos.br.



conceitos como imersão, pesquisa, problematização, reflexão e colaboração são peças fundamentais para que os estudantes na formação em nível superior e os professores construam seus processos formativos de maneira contínua.

O estágio curricular supervisionado é, para alguns estudantes, a porta de entrada para a profissionalização docente, um contato com as práticas e a realidade do contexto escolar. Consideramos que o estágio possui um papel fundamental na formação de futuros profissionais, pois acreditamos que a formação de professores não se resume ao curso de licenciatura; é no cotidiano das escolas, nas experiências, problematizações e trocas com os pares, de forma contínua, que o professor forma-se, reforma e transforma-se, num eterno desvelamento da realidade (FREIRE, 2014).

Nesse sentido, Pimenta (2002) propõe que a formação de professores seja construída a partir das reflexões das ações e teorias pedagógicas, desenvolvendo a investigação e problematização de tais práticas, com intuito de proporcionar uma formação de professores em uma perspectiva reflexiva, com pesquisa. Com isso, para a formação de professores reflexivos, o conceito de pesquisa faz-se presente e, desde a formação em nível superior, nos cursos de licenciatura, essa ação deve ser incentivada.

O exemplo apresentado nos Cadernos Pedagógicos desenvolvidos pelos residentes do Programa de Residência Pedagógica da UNIFESP (*campus* Guarulhos) expressam o quanto a pesquisa e a problematização das práticas pedagógicas enriquecem o processo de formação desses futuros professores. Tais experiências e práticas podem servir de inspiração para as IES reformularem suas propostas de estágio curricular supervisionado, com o objetivo de que o estágio não seja apenas um processo prático e burocrático do curso, mas que possa promover um espaço de reflexão, trocas de experiências e problematização de práticas. É nesse contexto que a unidade teoria e prática configura-se.

Defendemos o estágio como práxis e, como tal, precisa se basear com/na realidade da profissão docente, no contexto escolar. Não há como conceber o estágio como algo no campo imaginário, é preciso estabelecer relações com o campo real, no qual os estudantes possam construir experiências formativas, pesquisar, problematizar e refletir sobre as teorias e as práticas desenvolvidas no cotidiano escolar. As perguntas: o quê? como? por quê? para quê? são questões geradoras que encaminham os estudantes a um processo de reflexão.

Entendemos, assim como Pimenta (2011) e Freire (2014), que teoria e prática não são campos distintos, mas sim indissociáveis. Não basta ter apenas a teoria ou apenas a prática, pois a teoria não é uma receita pronta, mas sim reflexão gerada pelo ato de pensar sobre a realidade, uma reflexão que gera uma ação na realidade. O conceito de práxis, abordado pelos autores



mencionados, fundamenta que, por meio de suas ações, reflexões e problematizações com/sobre o mundo, os sujeitos podem ressignificar suas práticas e transformá-las, no movimento de “ação-reflexão-ação refletida”. Tal perspectiva de formação busca a formação de professores reflexivos, críticos e autônomos, compreendendo a ação educativa como uma prática social.

A proposta de investigação e a problematização de práticas para trocas e reflexão entre pares, iniciada já na formação em nível superior, são necessárias, visando manter-se ao longo da profissão docente. Nessa perspectiva, o conceito de coletividade é fator chave no processo formativo, pois é na troca de experiências com os pares, problematizando e refletindo sobre práticas e teorias que os professores exercitam a reflexividade e a emancipação, necessárias para uma ação docente intelectual autônoma. Hargreaves (1999) apresenta o quanto a colaboração e as trocas de experiências entre os pares contribuem para a aprendizagem dos professores, contribuindo para a autorreflexão de suas práticas e teorias.

O histórico sobre os Programas de Residência Pedagógica/Docente que será apresentado no estudo trará dois tipos de residência: ao longo do curso de licenciatura – como o Programa de Residência Pedagógica da UNIFESP (*Campus Guarulhos*) e no Programa de Residência Pedagógica/Capes – e após a formação na graduação, como forma de especialização (Pós-graduação *lato sensu*) – como o Programa de Residência Docente, fomentado pela Capes, na Universidade Federal do Rio de Janeiro e na Universidade Federal de Minas Gerais.

A proposta do PRP/Capes, assim como o PRP da Unifesp (*campus Guarulhos*), trabalha com o conceito de imersão, possibilitando aos estudantes um aprofundamento do cotidiano escolar, aproximando-os de uma aprendizagem profissional a partir da realidade. Nesse conceito, os contextos reais da profissão docente são instrumentos e materiais para pesquisa e aprendizagem de estudantes e professores. Silva Junior (2015) afirma a necessidade de constituirmos a escola como um espaço de formação de professores, para tanto precisamos quebrar paradigmas de que apenas nas universidades, IES e cursos que os professores formam-se. É no chão da escola, no cotidiano, problematizando e refletindo sobre a realidade escolar que o professor forma-se. Tal proposta de formação assume a prática docente como prática social, com isso ocorre em um movimento dialético de reflexão, para uma ação transformadora na realidade.

Para que essa proposta seja possível, IES e escolas precisam juntas estreitar os laços de parceria e colaboração, a fim de que possam oportunizar momentos de formação dentro da perspectiva reflexiva. Nesse contexto, não é a IES que vai ensinar a escola ou a escola que vai ensinar a IES, concomitantemente ambas serão coformadoras no processo de formação de professores.



Imbernón (2009) ressalta que precisamos quebrar o ciclo de formação como forma de “atualização”, com proposições de cima para baixo, mas construir um processo de formação com espaços de reflexão.

Consideramos que as experiências aqui apresentadas de Residência Pedagógica apresentam-nos caminhos que possibilitam uma reflexão das IES sobre uma reformulação dos estágios curriculares supervisionados, com o objetivo de cada vez mais nos aproximarmos de uma formação de professores em uma perspectiva reflexiva.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Fazendo um retrospecto histórico e cronológico a respeito do termo Residência, encontramos a primeira referência no Projeto de Lei do Senado (PLS) nº 227/2007 apresentado pelo Senador Marco Maciel, que propunha o acréscimo de dispositivos à Lei Federal nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – LDB/EN (BRASIL, 2020), visando à inclusão de parágrafo único ao art. 65 que previa o oferecimento de residência educacional, com duração mínima de 800 horas, bolsas de estudos para os docentes habilitados em educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental em etapa ulterior de formação (BRASIL, 2007) e acréscimo a essa lei do artigo 87-A prevendo, passados dois anos de vigência do cumprimento do art. 65, a obrigatoriedade do certificado de aprovação na residência educacional para atuação do professor nos dois anos iniciais do ensino fundamental. O foco era o Curso de Pedagogia e apresentava como justificativa a crise da formação de professores no país para atuar, em especial nos anos iniciais do ensino fundamental, na fase de alfabetização. Já fazia constar a preocupação com o estágio e sua insuficiência também apontando para a relação com a prática. Observemos:

A Lei 9.394, de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação, já previu, em seu artigo 65, trezentas horas de prática de ensino obrigatórias durante a formação dos professores. Entretanto, nem as escolas que atualmente oferecem cursos normais nem as instituições superiores com cursos de pedagogia estão tendo condições de desenvolver esse estágio e forma satisfatória, nem os alunos, geralmente já trabalhadores, têm previsto tempo adequado durante os quatro anos de formação para se dedicarem a esta carga horária de prática. Além disso, no caso dos cursos de pedagogia, abriu-se um leque tão amplo de campos de estágio que poucos alunos têm oportunidade de exercer sua prática no lugar e no momento mais importante da vida dos educandos, que são os dois anos de maior intensidade da alfabetização – os seis e sete anos de idade (BRASIL, 2007, p. 3).



Podemos perceber pela justificativa apresentada pelo senador Marco Maciel, ao propor o PL, algumas concepções sendo desveladas como, por exemplo, a de que o estágio é o momento em que o licenciando em pedagogia deve se dedicar à prática. O que nos leva a refletir a respeito do que se entende por prática.

Há muito se discute – e essa também é uma preocupação das autoras – as concepções a respeito de teoria e prática na educação. Ao traçarmos uma cronologia nos cursos de formação de professores, consoante ao feito por Pimenta (1995, 2011), veremos como o entendimento dessas “duas palavrinhas” vai sendo modificado no decorrer do tempo, tendo em vista mudanças no que se entende por educação e formação de professores. Por não ser escopo deste estudo o aprofundamento deste tópico, recomendamos a leitura das obras de Pimenta (1995, 2011) que fazem uma digressão histórica muito bem fundamentada

O que nos cabe aqui é nos posicionarmos quanto a uma visão de unidade teoria e prática, uma vez que essa indissociabilidade, ao se pensar cursos de formação de professores e mais estritamente estágio, foco deste estudo atrelado às experiências de Residência Pedagógica, é uma das perspectivas que auxilia na busca do diferencial de formação.

Voltando às propostas, verificamos que mais dois PLS foram apresentados com a mesma temática. Em 2012, o senador Blairo Maggi propôs o PLS nº 284 (BRASIL, 2012), que seguia os mesmos termos da proposta do senador Marco Maciel, excetuando a obrigatoriedade do certificado de aprovação na Residência e em 2014 o Senador Ricardo Ferraço apresentou o PLS nº 6/2014 (BRASIL, 2014a), que também propunha alteração ao artigo 65 da Lei nº 9.394/96 para instituir a residência docente na educação básica com a inclusão do art. 65-A prevendo a residência docente, com duração de 2.000 horas, em etapa ulterior de formação docente para a educação básica, além da proposta de inclusão do Inciso IX ao art. 70 da Lei 9.394/96, referente aos recursos financeiros, para tratar do financiamento do Programa de Residência Docente com concessão de bolsas de estudos para residentes e docentes supervisores e coordenadores.

Os três PLS apresentados, apesar de variarem em suas denominações (Residência educacional no PLS nº 227/2007 – Senador Marco Maciel, Residência pedagógica no PLS nº 284/2012 – Senador Blairo Maggi) e Residência docente no PLS nº 6/2014 – Senador Ricardo Ferraço), tinham o propósito de alterar o art. 65 da Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 2020). No entanto, nenhum deles conseguiu efetivar o que se propunha, nem mesmo os dois últimos que chegaram a ser encaminhados à Câmara dos Deputados Federais, tornando-se o Projeto de Lei nº 7.552, de 2014 (Apensado: PL nº 5.054/2016), gerando, por sua vez, um “Substitutivo ao Projeto de Lei nº 7.552, de 2014 (Apensado: PL nº 5.054/2016) (BRASIL, 2018a). Nele foi proposta a



ampliação da possibilidade de Residência Pedagógica a todos os níveis de formação de professores (incluindo os formados em cursos de nível médio de magistério), elevação à categoria de Lei do Programa de Residência Pedagógica da Capes, manutenção da Residência Pedagógica em nível de pós-graduação, deixando claro que esta é facultativa e não será um impeditivo para exercer a profissão, no entanto fica mantida a exigência de acesso à Residência aos concluintes de curso superior de licenciatura para a docência nos três anos últimos que precedem a realização da Residência.

A LDB/EN (BRASIL, 2020) foi uma importante impulsionadora de Políticas Públicas para a formação de profissionais de Educação com a finalidade de fixar princípios e objetivos, além de organizar programas e ações, prioritariamente em regime de colaboração entre os sistemas de ensino e em conformidade com o Plano Nacional de Educação (PNE) – aprovado pela Lei 13.005, de 24 de junho de 2014 (BRASIL, 2014b) – buscando melhoria na qualidade de formação, num trabalho indissociável de ensino, pesquisa e extensão.

Advêm daí propostas de programas que promovam essa integração, como o Decreto Federal nº 6.755/09, revogado pelo Decreto 8.752 de 09 de maio de 2016 (BRASIL, 2016a), que prevê a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, reconhecendo a escola e demais instituições de educação como espaços necessários à formação inicial desses profissionais e destacando o projeto formativo nas instituições de ensino superior como forma de refletir a especificidade da formação docente (BRASIL, 2009).

Todas essas informações agregadas a de que, a partir de 2007, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) passou a encarregar-se da Política Nacional de Formação de Professores – precisamos assinalar que não era responsabilidade desse órgão tal tarefa, uma vez que fora criado para a formação e avaliação do pessoal de nível superior – deveriam estimular a formação de profissionais para atuar na educação básica, promovendo programas de iniciação à docência e concedendo bolsas a estudantes matriculados em cursos de licenciatura de graduação plena nas instituições de educação superior. Também fazia parte da proposta que esses programas promovessem articulação entre as IES e os sistemas e as redes de educação básica, tendo em vista facilitar a colaboração dos estudantes nas atividades de ensino-aprendizagem da escola pública.

Temos dois programas propostos pela Capes que correspondem a esse propósito: o Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) – iniciado em 2013 – e o Programa de Residência Pedagógica (PRP/Capes) – apresentado em outubro de 2017 com edital lançado em 28 de fevereiro de 2018, com a Portaria Capes nº 259/2019 (BRASIL, 2019), realinhando o PIBID. Entretanto, esse realinhamento deu-se à custa de uma divisão das bolsas em virtude de



um quadro de ajuste fiscal e de cortes de verbas federais para a área da Educação, impostos pela Proposta de Emenda Constitucional nº 95/2016, e que ficou conhecida como a PEC do Teto de Gastos Públicos (BRASIL, 2016b)

Fazendo um breve retrospecto, temos o Pibid como uma Política de indução; um mecanismo criado pelo governo para favorecer Políticas de formação de professores, que propiciem a ida de estudantes de Licenciatura, portanto, ainda em formação, a escolas públicas num processo de iniciação à docência.

Inicialmente, os objetivos do Pibid tiveram sua regulação pela Portaria Federal nº 96, de 18 de julho de 2013 (BRASIL, 2013), que em seu quarto artigo, seção II, apresenta que é prerrogativa do Programa promover a articulação entre a educação superior (a partir do contato com os diversos cursos de licenciatura), escolas de Educação Básica e os sistemas de ensino estaduais e municipais. Vale destacar que essa foi revogada pela Portaria nº 45, de 12 de março de 2018 (BRASIL, 2018b), que veio dispor a respeito da concessão de bolsas e o regime de colaboração no Programa de Residência Pedagógica e no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid).

Ao falar do Programa de Residência Pedagógica, chama a atenção o seu caráter mais imersivo, além de ter como uma de suas características a possibilidade de ser pleiteado apenas por licenciando que tenha cumprido cinquenta por cento da integralidade do curso.

Assim, a Capes, por meio da Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018, que institui o Programa de Residência Pedagógica, resolve

Art.1º 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.

Parágrafo único. O público-alvo do Programa são os alunos dos cursos de licenciatura ofertados na modalidade presencial ou no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), por Instituições de Ensino Superior públicas e privadas sem fins lucrativos (BRASIL, 2018c, p.1).

Observemos que no texto fala-se em “articulação entre teoria e prática”, confirmando o que tratamos anteriormente a respeito das diferentes formas de conceber teoria e prática. Isso pode ser verificado nos diferentes documentos em que essas palavras aparecem.

Também podemos encontrar na proposta do PRP/Capes uma busca por formação diferenciada de licenciando, tendo em vista, em sua primeira fase, a preocupação com a adequação de currículos (mesmo com a insistência quando ao uso da Base Nacional Comum



Curricular – BNCC – que trouxe repercussões por parte de algumas entidades, uma vez que essa é uma característica que limita a autonomia das universidades quanto aos seus currículos) e reformulação de estágio curricular supervisionado, por exemplo.

Essa aproximação entre Instituições de Ensino Superior (IES) e escola pública capitaneada por Programas como os apresentados até aqui, favorecendo e ampliando a construção de espaços de imersão, de contato com a realidade e o campo profissional, buscando qualificar os sujeitos envolvidos nesse processo, num processo que pode levar a ação-reflexão-ação, traz um diferencial de formação tanto para os licenciandos, quanto para os professores das escolas públicas que os recebem. Dessa maneira, estabelece-se uma relação entre a formação inicial e a formação contínua dos professores.

Outro ponto a ser observado é a não universalidade de oferta desses Programas, o que pode gerar diferenças tanto entre IES participantes ou não participantes, quanto internamente nas IES, uma vez que não há bolsas disponíveis nem para todas as instituições e muito menos para todos os licenciandos.

Esse é um assunto que gera muita discussão e que nos faz refletir a respeito de uma outra experiência de Residência Pedagógica, mas que tem uma característica que a diferencia: todos os licenciandos fazem parte, pois está no Projeto Pedagógico do Curso (PPC). Vamos falar sobre ela.

Temos o Programa Residência Pedagógica da UNIFESP – *campus* Guarulhos – como uma experiência formativa do curso de Pedagogia na busca por inovar a prática usual do estágio supervisionado, que, segundo Giglio *et al* (2011, p.18),

Pode ser brevemente descrito como sendo o vínculo entre a formação inicial e a formação contínua por meio da imersão dos Residentes-estagiários em vivências sistemáticas e temporárias nas práticas pedagógicas de docentes e gestores escolares profissionais, acompanhadas pela orientação de um preceptor-docente da universidade e de professores e gestores das escolas-campo, considerados colaboradores no processo de formação universitária.

Um dos primeiros passos para que o curso de Pedagogia implantasse o PRP foi investigar, por meio de pesquisa, entre os anos de 2007 e 2008, as escolas públicas de Guarulhos para verificar as demandas por formação inicial e contínua apontadas por professores e gestores das escolas e isso foi antecedido, em 2006, pela formação de uma equipe comprometida com essa mudança que estava sendo discutida para implantação no PPC.

Observemos que isso se deu antes mesmo do PLS nº 227 elaborado pelo senador Marco Maciel em 2007, guardadas as devidas diferenças, visto que o PL tratava da residência em



período ulterior ao de formação enquanto o da UNIFESP (*campus* Guarulhos) estava e ainda vigora no curso de Pedagogia, no período de formação, na forma de estágio curricular supervisionado.

Dessa forma, temos o Programa de Residência Pedagógica – nessa instituição – como uma iniciativa para a construção de espaços de estudos que busquem unir teoria e prática, ao mesmo tempo em que integram escola e universidade, isto é, a formação inicial e o exercício profissional da docência. Além disso, apresenta-se como estágio curricular supervisionado, por poder utilizar, entre outros recursos, as situações reais das escolas, uma vez que os Residentes ficam imersos em um ambiente profissional.

Temos, também, a experiência do Programa de Residência Docente realizada no Colégio Pedro II, com colaboração da Capes, por meio da Portaria nº 206 de 21 de outubro de 2011, em parceria com a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Tal Programa teve a intencionalidade da indução docente de profissionais recém-formados, sendo oferecidos cursos de especialização (*lato-sensu*) com a titulação de “Especialistas em Docência do Ensino Básico”. Com isso, esse professor iniciante, além de desenvolver atividades na UFRJ, também possui formação no Colégio Pedro II, realizando planejamento de aulas, intervenções com os estudantes e atuação como professores substitutos em algumas situações.

Tal experiência se estendeu para outra universidade, a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), no mesmo formato de especialização (*lato-sensu*), para formação contínua de professores das prefeituras de Contagem/MG, em parceria com o Centro Pedagógico da UFMG (FARIA, 2018).

Consideramos que ambas as propostas de residência, tanto ao longo do curso de licenciatura quanto após a graduação, como forma de especialização e indução docente, trazem os conceitos que destacamos anteriormente e que consideramos essenciais para uma formação de professores em uma perspectiva reflexiva: imersão, pesquisa, problematização, reflexão e colaboração.

Investigar e conhecer as diferentes experiências dos Programas de Residência Pedagógica auxilia-nos quanto à compreensão das possibilidades que a Residência, como imersão profissional e relação orgânica de IES e escolas-campo de educação básica, proporcionam para a formação de professores.

A imersão dos estudantes/professores nas escolas-campo possibilita o convívio e conhecimento dos contextos reais da educação e defendemos que tais contextos podem ser materiais de pesquisa para os professores em formação inicial e contínua, pois, conforme



afirmado anteriormente, acreditamos que a formação docente precisa ocorrer na realidade, a partir da problematização e reflexão de teorias e práticas.

Com isso, a partir da imersão e pesquisa dos contextos reais, problematizações e reflexões podem ser realizadas de forma colaborativa entre os pares da escola. A aprendizagem colaborativa é um caminho para fomentar boas problematizações e reflexões entre os professores. Assim, consideramos que tais conceitos e experiências dos diversos Programas de Residência Pedagógica/Docente contribuem para refletirmos possíveis mudanças nos estágios curriculares das IES.

Infelizmente, muitos programas que tiveram ações efetivas no campo da formação de professores, mencionados neste estudo, ficam à mercê das transições governamentais, configurando-se como Políticas de Governo. A cada quatro anos, especialmente no campo da educação, ficamos apreensivos com as mudanças que podem ocorrer. Concordamos com Gomes (2019) quando afirma sobre a necessidade de estabelecermos no campo das políticas educacionais, Políticas de Estado e não de Governo, para que os novos governos não venham a retroceder os avanços já conquistados.

Dessa forma, é importante destacarmos os avanços e desafios alcançados com experiências como Pibid e PRP/Capes, contudo sem colocar tais programas como fórmulas mágicas de salvação para a formação de professores – até porque tais programas não são universais a todos os estudantes e IES – portanto, precisamos olhar para tais experiências para promover inspiração e mudanças nos estágios curriculares de cada instituição, proporcionando espaços de problematização, reflexão e aprendizagem colaborativa em parceria com as escolas públicas no entorno das IES.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As propostas de Residência Pedagógica trabalham com o conceito de imersão profissional, possibilitando aos estudantes um aprofundamento do cotidiano escolar, aproximando-os de uma aprendizagem profissional a partir da realidade. Nesse conceito, os contextos reais da profissão docente são instrumentos e materiais para pesquisa e aprendizagem de estudantes e professores.

Nesse sentido, a escola é constituída como um ambiente privilegiado de professores, contudo ainda precisamos quebrar paradigmas de que apenas nas Instituições de Ensino Superior (IES) os professores formam-se. É no chão da escola, no cotidiano, problematizando e refletindo sobre a realidade escolar que o professor pode articular a unidade teoria e prática.



Tal proposta de formação assume a prática docente como prática social, por meio de um movimento dialético de reflexão, capazes de gerar ações transformadoras na realidade.

Para que essa proposta seja possível, IES e escolas precisam juntas estreitar os laços de parceria e colaboração, para que possam oportunizar ambientes formativos reflexivos em que IES e escola básica assumem a função de coformadoras de professores, superando ações de “atualização” “capacitação” “treinamento” de viés tecnicista e instrumental.

Consideramos que as experiências aqui apresentadas de Residência Pedagógica apresentam caminhos que possibilitam uma reformulação dos estágios curriculares supervisionados e a organização curricular de cursos de Licenciatura, visando a uma formação de professores reflexiva. Os conceitos expressos anteriormente, como: imersão profissional, pesquisa, problematização sobre as práticas, reflexão e colaboração são importantes referências na construção dos Projetos Políticos Pedagógicos de cursos de licenciatura e de estágios curriculares supervisionados e fundamentais para a melhoria da qualidade formativa de professores, contribuindo para ultrapassar as fragilidades atuais nessa área e a dicotomia entre teoria e prática.

Uma das fragilidades que encontramos é a de que, apesar das experiências aqui apresentadas (além de outras não destacadas), que são estudos riquíssimos que nos levam a entender o quanto o processo de imersão profissional é importante, assim como a aproximação entre universidade escola, numa ação contínua de compartilhamento e de parceria, mesmo que deixemos num segundo plano a necessidade ou não de uma forma de “residência” em período ulterior à formação, parece que as Políticas Públicas Educacionais, assim como as próprias instituições formadoras de professores não levam em conta o que já foi feito. Um exemplo disso pode ser visto na própria constituição do PRP/Capes que não fez menção a nenhuma das experiências já vivenciadas nesse sentido, mesmo aquelas que tiveram apoio da própria Capes.

Frequentemente parece haver retrocesso. Fala-se em teoria e prática, mas parece que nada de concreto realiza-se. Fala-se em problemas no estágio, que são cartoriais, mas o que as instituições formadoras fazem para modificá-lo? Fala-se em estabelecimento de parcerias, mas a primeira coisa que se pensa é: que vantagem teremos... Não parece haver o real compromisso com mudança de postura, de concepção... Depende de políticas, mas também depende da formação de equipes nas IES. E a mercantilização da educação, na qual o professor recebe apenas pela hora-aula dada também não favorece que isso aconteça. Assim, precisa ser estabelecido um compromisso de Política Pública Educacional, mas no qual as IES sejam envolvidas (induzidas) a tal ponto que mudanças estruturais se estabeleçam.



O estágio não cartorial, mas imersivo, em escola pública, com acompanhamento tanto de professor da IES quanto de professor da escola pública, num processo contínuo de troca reflexiva é que fará a diferença.

Experiências como a vivenciada no curso de Pedagogia da Unifesp (*campus Guarulhos*) com a Residência Pedagógica mostram-nos que é possível haver um outro formato de estágio curricular supervisionado que preveja a unidade teoria e prática, por caracterizar-se como um processo formativo amplo que corresponsabiliza coletivamente o próprio Curso com a dimensão profissional da formação do estudante.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Senado Federal. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – Lei nº 9.394/1996 – Lei nº 4.024/1961. 4. ed. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020. Disponível em:

https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/572694/Lei_diretrizes_bases_4ed.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 01 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **Portaria nº 259, de 17 de dezembro de 2019**. Dispõe sobre o regulamento do Programa de Residência Pedagógica e do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). 2019. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-259-de-17-dezembro-de-2019-234332362>. Acesso em: 05 out. 2021.

BRASIL. Câmara Federal. **Substitutivo ao Projeto de Lei nº 7.552, de 2014 (Apensado: PL nº 5.054/2016)**. Acrescenta art. 65-A à Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para instituir Residência Pedagógica para os professores da educação básica, 2018a. Disponível em:

https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=5AB99E5F786D0362EE79AFF883272AFA.proposicoesWebExterno2?codteor=1658550&filename=Parecer-CE-10-05-2018. Acesso em: 04 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **Portaria nº 45, de 12 de março de 2021**. Dispõe sobre a concessão de bolsas e o regime de colaboração no Programa de Residência Pedagógica e no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). 2018b. Disponível em:

<https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/16032018-portaria-45-regulamento-pibid-e-residencia-pedagogica-site-pdf>. Acesso em: 14 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018**. Institui o Programa de Residência Pedagógica. 2018c. Disponível em: < <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 14 out. 2021.



BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016**. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, 2016a. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm> Acesso em: 07 out. 2021.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Emenda Constitucional nº 95**, de 16 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências, 2016b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/emecon/2016/emendaconstitucional-95-15-dezembro-2016-784029-publicacaooriginal-151558-pl.html>. Acesso em: 12 out. 2021.

BRASIL. Senado Federal. **Projeto de Lei Nº 06, de 2014**. Dispõe sobre a “residência pedagógica do Senador Ricardo Ferraço que altera a Lei 9394/96. 2014a. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/115998>. Acesso em: 02 out. 2021.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Plano Nacional de Educação 2014-2024** [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014b. (Série legislação; nº 125). Disponível em <<http://www.proec.ufpr.br/download/extensao/2016/creditacao/PNE%202014-2024.pdf>> Acesso em: 06 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria nº 96, de 18 de julho de 2013. **Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de julho de 2013. Seção 1, p. 11. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/30798135/do1-2013-07-23-portaria-n-96-de-18-de-julho-de-2013-30798127. Acesso em: 14 out. 2021.

BRASIL. Senado Federal. **Projeto de Lei Nº 284, de 2012**. Altera o projeto de Lei n. 277, de autoria do senador Marco Maciel, 2012. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/106800>. Acesso em: 02 out. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto Nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm Acesso em: 02 out. 2021.

BRASIL. Senado Federal. **Projeto de Lei Nº 227, de 2007**. Acrescenta dispositivos à Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para instituir a residência educacional a professores da educação básica, 2007. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/80855>. Acesso em: 02 out. 2021.

FARIA, Juliana Batista. O naufrágio, o baile e a narrativa de uma pesquisa: Experiências de formação de sujeitos em imersão docente. 2018. 386f. **Tese** (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação / UFMG – Belo Horizonte, 2018.



FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 56. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GIGLIO, Célia Maria Benedicto; BUNZEN, Clécio; SILVESTRE, Magali Aparecida; GOMES, Marineide de Oliveira; PINTO, Umberto de Andrade. Residência Pedagógica: diálogo permanente entre a formação inicial e a formação contínua. *In*: GOMES, Marineide de Oliveira. (org.) **Estágios na formação de professores**: possibilidades formativas entre ensino, pesquisa e extensão. São Paulo: Loyola, 2011, p.15-46.

GOMES, Marineide de Oliveira. Políticas Públicas da Educação e Formação de Professores: apontamentos para uma agenda de pesquisa. *In*: MOURA, João Benvindo de; FERRO, Maria da Glória Duarte; VIANA, Bartira Araújo da Silva (orgs.) **Professores em formação**: saberes e práticas – interdisciplinaridade em foco. Teresina: EDUFPI, 2019, Vol. 4. p. 123-145.

HARGREAVES, Andy. Colaboración y colegialidade artificial ¿Copa reconfortante o cáliz envenenado? *In*: HARGREAVES, Andy. **Profesorado, cultura y postmodernidad** (Cambian los tempos, cambia el profesorado). 3. ed. Madrid: Morata: 1999, p. 210-234.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido. **O Estágio na Formação de Professores**: unidade teoria e prática? 10.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. *In*: **Professor Reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. O Estágio na Formação de Professores: unidade entre teoria e prática? **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 94, p.58-73, ago. 1995. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/839/845>. Acesso em: 10 out. 2021.

SILVA JUNIOR, Celestino Alves da. Construção de um espaço público de formação. *In*: GATTI, Bernardete Angelina (org.) *et al.* **Por uma revolução no campo da formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2015, p. 133-148.