

Delimitações teóricas acerca das ações do Programa Residência Pedagógica e dos Estágios Curriculares Supervisionados na formação de professores

*Theoretical delimitations of the Teaching Residence Program
and two Curricular Stages Supervised by teachers*

Eriques Piccolo Becker¹
Félix Alexandre Soares do Antunes²

Resumo: Este artigo apresenta reflexões sobre a Formação de Professores, o Programa Residência Pedagógica (PRP) e os Estágios Curriculares Supervisionados (ECS). Por meio de um recorte de pesquisa em desenvolvimento, o texto destaca o caminho teórico do estudo, através da busca de trabalhos na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações. Como resultados, pode-se perceber a importância do PRP e dos ECS na relação entre os futuros professores e as escolas, embora alguns apontamentos considerem os ECS mais superficiais na interação com a rotina completa da escola. Entende-se a necessidade de aprimorar esses momentos formativos de aproximação entre universidade e escola e torná-los parte constituinte do processo de formação docente, oportunizando uma formação condizente com a realidade encontrada em seu futuro campo de trabalho.

Palavras-chave: programa residência pedagógica, estágio curricular supervisionado, formação de professores,

Abstract: This article presents reflections on Teacher Training, the Pedagogical Residency Program (PRP) and Supervised Curricular Internships (SCI). Through a section of research in development, the text highlights the theoretical path of the study, through the search for works in the Digital Library of Theses and Dissertations. As results, the importance of PRP and SCI in the relationship between future teachers and schools can be seen, although some notes consider SCI to be more superficial in their interaction with the complete school routine. It is understood the need to improve these formative moments of rapprochement between university and school and make them a constituent part of the teacher training process, providing training consistent with the reality found in their future field of work.

1. Doutorando em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde. Mestre em Educação Física na Universidade Federal de Santa Maria. Atualmente é professor do município de Santa Maria - RS. eriquesbecker28@hotmail.com

2. Doutorado (2005) em Ciências Biológicas (Bioquímica) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atualmente é professor Titular da Universidade Federal de Santa Maria - RS. felix@ufsm.br.

Keywords: pedagogical residency program; supervised curricular internship; teacher training.

Introdução

Este artigo, um recorte de uma tese em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, realizado na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), busca construir um caminho teórico das discussões que permeiam a relação entre o Programa Residência Pedagógica (PRP) e os Estágios Curriculares Supervisionados (ECS) com a formação inicial de professores. Compreendendo também as limitações e/ou possíveis ações potencializadas apresentadas, tanto pelo PRP quanto pelos ECS.

O tema da formação de professores vem sendo discutido ao longo dos anos por diversos teóricos acadêmicos. Para citar alguns exemplos, Diniz-Pereira (2010, 2011, 2014), Lopes (2004), Ribeiro (2011) e André (2012) têm abordado essa temática em suas pesquisas. Muitas nuances são apresentadas por esses autores, que dedicam anos de suas carreiras à compreensão desse assunto. Alguns pontos podem ser considerados quase unânimes em todas as pesquisas. Um deles é a necessidade de aproximar a formação inicial de professores do futuro campo de trabalho profissional, ou seja, a Educação Básica, por meio da escola. O professor se constitui a partir de suas experiências coletivas e individuais, e a troca com diferentes pessoas em diferentes contextos e a vivência consolidada na escola são essenciais para a formação docente.

[...] no exercício da docência as relações que se estabelecem tomam um caráter formativo, ou seja, por estarem relacionados a situações concretas que não são passíveis de definições prontas e que exigem improvisação, assim como a capacidade de enfrentar situações transitórias e indefinidas, fazem com que, os docentes desenvolvam *habitus* profissional, construído nos processos de socialização ocorridos nos diversos espaços sociais que os sujeitos se inserem, neste caso em específico, a escola. (Clates; Gunther, 2016, p. 156-157).

É nesse contexto que surgem os ECS como uma possibilidade de realizar essa aproximação. Apontados como um momento crucial no processo de formação de professores, os ECS fazem parte da grade curricular obrigatória dos cursos de licenciatura. Sob um enfoque legal, com base nas Diretrizes Nacionais Curriculares para a formação de professores, destacamos o que está estabelecido na Resolução CNE/CP N° 1/2002, no 13° artigo, parágrafo 3:

O estágio curricular supervisionado, definido por lei, a ser realizado em escola de Educação Básica, e respeitado o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, deve ser desenvolvido a partir do início da segunda metade do curso e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio. (Brasil, 2002, *on-line*).

Consolidado no currículo de formação dos professores, os ECS são mencionados como um dos momentos de maior contato dos estudantes com as escolas, sendo um dos espaços que oferecem essa relação próxima e que está incorporado na grade curricular. No entanto, nem sempre essa disciplina atinge seu objetivo principal, que é proporcionar uma experiência real para os futuros professores no campo de atuação. Uma das limitações dos ECS está em sua incapacidade de aprofundar as relações entre acadêmicos e a escola, e de aplicar significado à sua prática, como apontam Pimenta e Lima (2008, p. 45):

A aproximação à realidade só tem sentido quando tem conotação de envolvimento, de intencionalidade, pois a maioria dos estágios burocratizados, carregados de fichas de observação, é míope, o que aponta para a necessidade de um aprofundamento conceitual do estágio e das atividades que nele se realizam. (Pimenta e Lima (2008, p. 45).

Nesse viés, vivenciar a rotina escolar, as discussões dos professores, os problemas do dia a dia e outras situações acabam ficando em segundo plano nesses espaços de inserção rápida na escola, tornando-se uma experiência superficial (Welter; Sawitzki, 2018). Diante desse contexto, emergem como potencializadores dos processos formativos os programas de formação de professores, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e o próprio PRP. Conforme André (2012, p. 127):

Os programas que se desenvolvem em parceria entre universidade e escola devem ser valorizados e ampliados para diferentes regiões do país porque constituem excelentes alternativas para superar o distanciamento que historicamente se observa entre os espaços da formação e do exercício profissional. Além disso, auxiliam os estudantes a se identificarem com a profissão e favorecem a inserção na docência. (André, 2012, p. 127).

Percebe-se, portanto, a relevância desses programas (PRP e PIBID) para a formação de professores, alinhando-se com a pesquisa que orienta este artigo. O objetivo da pesquisa é identificar, compreender, refletir e evidenciar as ações potencializadas pelo PRP e pelos ECS na formação inicial de professores, especialmente na área de Educação Física.

Delimitações Teóricas

A busca foi realizada a partir dos trabalhos de dissertações e teses disponíveis na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD)³. Para isso, foram utilizados os

3. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 13 maio 2023.

seguintes descritores: Programa Residência Pedagógica e Formação Inicial; Estágios Curriculares Supervisionados e Formação Inicial; e, Programa Residência Pedagógica e Estágios Curriculares Supervisionados.

Optou-se por não delimitar a área da Educação Física, pois se entende a importância de traçar um panorama mais abrangente sobre o assunto. Além disso, foi estabelecido o período de 2017 a 2022 como recorte temporal, justificando-se essa escolha devido ao surgimento do Programa Residência Pedagógica em 2018.

Descritor: Programa Residência Pedagógica e Formação Inicial

Ao pesquisar o primeiro descritor, “Programa Residência Pedagógica e Formação Inicial”, foram encontrados 13 textos, dos quais foram selecionados dois a partir da leitura dos resumos. Os trabalhos escolhidos estão listados no Quadro 1:

Quadro 01: Lista de Trabalhos Selecionados Descritor: PRP e FI

Título	Objetivo	Resultados	Autor (es)	Ano
A inserção profissional do egresso do Programa Residência Pedagógica da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp)	Analisar a prática pedagógica e os desafios encontrados pela egressa do PRP nos primeiros anos de docência, bem como as contribuições desse programa para a sua inserção profissional.	Os principais resultados indicam que a professora vivenciou a inserção na docência com poucas dificuldades. O clima da escola e a participação no PRP contribuíram para sua inserção profissional, principalmente em relação à gestão da sala de aula, ao planejamento e à avaliação das atividades pedagógicas.	Carla Patrícia Ferreira da Conceição	2018
Implicações de programas de iniciação à docência na inserção profissional de professores	Compreender quais são as implicações de dois Programas de iniciação à docência, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência e o Programa de Residência Pedagógica, proposta de estágio do curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Paulo, na inserção profissional professores.	O PRP e o PIBID são influenciadores que, ao contrário da hipótese inicial, acentuam o choque de realidade e as dificuldades localizadas no início da carreira. A formação crítica e reflexiva impossibilita que as professoras sejam passivas e aceitem a cultura escolar muitas vezes excludente e isto causa conflitos externos, no que diz respeito à escola e internos, como foi relatado nos depoimentos por meio de situações de depressão, tristeza e solidão.	Camila Leite Araújo Roncon	2018

Fonte: Elaboração própria (2023).

Para compreender a importância e os impactos das pesquisas mencionadas, pretende-se, a seguir, apresentar os resultados obtidos a partir dos objetivos estabelecidos e, assim, compreender os desafios que o Programa Residência Pedagógica vem enfrentando na formação inicial de professores.

Trabalho 01

O primeiro trabalho selecionado tem o título “A inserção profissional do egresso do Programa Residência Pedagógica da Universidade Federal de São Paulo” e foi escrito por Carla Patrícia Ferreira da Conceição. Este estudo foi realizado em 2018 como dissertação da autora no Programa de Pós-graduação em Educação: Psicologia da Educação, na cidade de São Paulo. Na Introdução, a autora apresenta o conceito “professor iniciante”, baseado na literatura de Lima *et al.* (2007), onde se entende que, ao ingressar em seu campo de atuação ao terminar a Graduação, o até então estudante passa a se identificar como professor em início de carreira, ou seja, como iniciante. Além disso, destaca-se também que, ao mudar de nível de ensino, ao ingressar em um curso de Pós-graduação, pode-se considerar uma transição entre estudante e professor, já que ocorrem mudanças em suas experiências (Burke; Christensen; Fessler, 1984).

Essa compreensão, a de que o professor iniciante ou em exercício é aquele que, de certa forma, vivencia novas situações e contextos, é citada por Possa (2013, p. 105):

É importante reconhecer que o professor e a professora – acadêmico (a) ou em exercício – são sujeitos subjetivados por existências e experiências sociais e culturais; que o objeto de trabalho deste professor/a, o processo de ensino-aprendizagem, acontece pelas relações entre sujeitos, e por isso, não pode ser dado como receituário preestabelecido; e, que o professor/a trabalha com a educação formal e escolar e esta não está desconectada de uma sociedade que é composta por sujeitos, instituições, estado, governos, etc. (Possa, 2013, p. 105).

Nesse viés – de enfrentamento de novas experiências – é que Conceição relata o “choque de realidade”⁴ que sentiu em seus primeiros anos de atuação. Um dos pontos centrais que a levaram ao objetivo central do estudo, que foi analisar a prática pedagógica e os desafios encontrados pela egressa do PRP nos primeiros anos de docência após a conclusão do curso de Licenciatura e a participação no PRP, bem como as contribuições do Programa para sua inserção profissional. O PRP entra na pesquisa como um espaço de inserção dos estudantes em seu campo de atuação antes da conclusão do curso, o que os expõe a situações que provavelmente enfrentarão no futuro de suas carreiras.

O desenvolvimento desta pesquisa parte do pressuposto de que investigar o processo de inserção profissional dessa egressa contribui com o campo de pesquisa que visa qualificar os cursos de Pedagogia e os programas de iniciação à docência. Pretende-se, também, contri-

4. Segundo o estudo de Miranda *et al.* (2015, p. 55), “[...] no início da carreira, o jovem professor depara-se com maiores responsabilidades e com a necessidade de desapegar-se de muitas imagens construídas quando aluno. Esses impasses e desafeições tornam complicados os primeiros anos da sua carreira profissional”. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/551/55133776004.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2023.

buir para instigar a constituição de políticas públicas por parte das Secretarias de Educação quanto ao processo de iniciação à docência, e em cooperação com Universidades e Governo Federal. (Conceição, 2018, p. 22).

Com cerca de dez dias de observações e o auxílio de entrevistas, bem como outras formas de coleta de dados, Conceição subdividiu os resultados em categorias, a saber: A inserção profissional; A gestão da sala de aula; O planejamento; A avaliação; A formação continuada; e As contribuições da formação inicial e do PRP. Apesar de reconhecer que cada categoria tem sua importância para a compreensão do estudo como um todo, optou-se por focar na discussão da última subdivisão, que se refere ao PRP e sua relação com a formação inicial. Segundo relatos da colaboradora do estudo, a formação recebida no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria apresentou a ela uma compreensão humanizadora da profissão, preparando-a para situações reais. No entanto, foi no PRP que, de forma prática, pôde vivenciar o “ser” professor. Em um dos relatos da professora, citado nas páginas 106 e 107, podemos perceber a importância do PRP em sua formação:

Pedagogia, ela me tocou de uma forma, e a RP tem uma parcela de responsabilidade nisso, é essencial, formação. E é formação de vivência mesmo, porque você vive ali, é, você está observando a professora da sala, a todo momento você está refletindo, e esse processo você está se formando, você está pegando as coisas boas dela, você está juntando com as suas, e com a teoria que você aprendeu, isso é fundamental. Sem isso, eu não teria chegado aonde eu, aonde meu pensamento chega hoje, entendeu!? (Professora Lara *apud* Conceição, 2018, p. 106-107).

Com isso, percebe-se que o PRP oferece uma formação prática, interligada às questões formativas apresentadas no curso de Graduação, porém, apresenta um olhar real e próximo das escolas. De acordo com Sawitzki *et al.* (2020, p. 136), compreende-se o PRP como:

[...] um espaço colaborativo de estudos, debates e reflexões que unem a prática à teoria numa via de mão dupla, pois além da inserção dos residentes nas escolas, o programa oferece o inverso, ou seja, a interação dos professores da EB com as IES, permitindo, dessa forma, uma ampla troca de experiências entre os colaboradores envolvidos. (Sawitzki *et al.*, 2020, p. 136).

Conceição (2018) também relata que, de acordo com os resultados de sua pesquisa, o PRP cumpre fielmente uma de suas pretensões, que é a formação dos licenciandos dentro do espaço escolar, apresentando, ainda na formação inicial, diversas dimensões da profissão. Além disso, (re)afirma o papel articulador de saberes que o PRP pode desempenhar.

Portanto, afirma-se que o PRP possibilita uma aproximação dos conhecimentos teóricos com os conhecimentos da ação pedagógica realizada no contexto escolar, e nesse sentido, os saberes necessários para a prática docente se interligam com o processo de formação dos futuros professores, o que representa um avanço nas práticas formativas que integram a formação inicial e o campo de atuação. (Conceição, 2018, p. 107).

Com isso, conclui-se a partir do estudo que o PRP contribuiu de forma significativa para a formação inicial da egressa pesquisada, seja por meio de articulações teóricas e trocas de experiências, seja pelo contato direto com o contexto educacional encontrado em seu futuro campo de atuação.

Trabalho 02

O segundo trabalho intitulado “Implicações de programas de iniciação à docência na inserção profissional de professores” é de autoria de Camila Leite Araujo Roncon. Este trabalho resultou na defesa de uma dissertação no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo, no ano de 2018. Em suas primeiras linhas, Roncon nos leva a suas experiências como estudante e logo em seguida menciona sua participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), e como isso a aproximou de seu campo de atuação, a escola. É importante destacar que, assim como nós, a autora estabelece uma relação de proximidade em alguns pontos entre o PIBID e o PRP:

O PRP possui a meu ver, algumas características comuns ao PIBID. Dentre elas: a imersão em escolas públicas; o compromisso da universidade com a escola e com formação docente; a intervenção dos graduandos nas turmas que acompanham a partir de uma necessidade dos alunos; as reuniões na escola e na universidade como espaços de discussão e reflexão, entre outros. (Roncon, 2018, p. 14-15).

A autora também destaca sua participação em ambos os programas (PIBID e PRP), o que levou ao objetivo geral de sua pesquisa: analisar as implicações de dois Programas de Iniciação à Docência, o PIBID e o PRP, na formação inicial de pedagogos. Para alcançar esse objetivo, ela contou com a colaboração de professores em início de docência. Para a coleta de dados, inicialmente foram utilizados questionários e, posteriormente, entrevistas semiestruturadas, com o objetivo de mapear e delinear o perfil dos colaboradores e identificar as influências dos programas, respectivamente. Em seguida, Roncon apresenta os destaques de duas professoras colaboradoras, denominadas como Professora A e Professora B.

No que diz respeito à Professora A, apresentam-se os seguintes tópicos: Inserção Profissional; A rede de ensino; A escola; A sala de aula; e Carreira. Já em relação à Professora B, temos os seguintes tópicos: Inserção Profissional; As redes de ensino; e Planejamento. Para uma melhor compreensão das informações referentes às colaboradoras, elaborou-se o Quadro 2.

Quadro 02: Professora A e Professora B

	Inserção Profissional	Rede(s) de Ensino	Escola	Sala de Aula	Carreira	Planejamento
Prof. A	Com 27 anos, a inserção profissional desta professora se deu por meio de duas perspectivas diferentes: uma em escola pública, e outra, privada. No momento do estudo, a experiência na rede privada se mostrou positiva, enquanto na rede pública, ainda estava acontecendo.	Atuante na rede municipal de Guarulhos, a professora relata que a primeira dificuldade se deu acerca da comunicação, ou da falta dessa comunicação, com os serviços públicos. Relata ainda, uma percepção de não entrosamento da rede de ensino com os professores iniciantes.	A escola de atuação da professora está intimamente ligada a sua trajetória, tendo realizado diversas inserções, em diferentes momentos, na mesma instituição. Além da escola sem campo de atuação do PRP.	Destaca-se aqui, a diferença entre atuar em sala de aula como estagiária ou residente, e como professora.	Relata a dificuldade de entender os processos constitutivos de sua carreira frente a rede municipal de Guarulhos, bem como a possibilidade de mudança de área.	X
Prof. B	Ao contrário da outra professora, está atuou apenas em escolas da rede pública de ensino, e que além da formação em si, participou do PIBID e realizou pesquisas acerca das escolas públicas.	Professora da rede municipal de Guarulhos, destaca a preparação que lhe foi oferecida pela rede de ensino, antes de adentrar as escolas, apontando isto como um diferencial. Relata ainda, a existência de um Quadro de Saberes Necessários, construído pela própria rede de ensino.	X	X	X	A colaboradora destaca que foi através de sua participação no PIBID que aprendeu a planejar e como avaliar de forma reflexiva o que vem desenvolvendo.

Fonte: Elaboração própria (2023) baseada em Roncon (2018).

A construção do Quadro 2 foi pensada para uma melhor visualização da categorização dos dados obtidos no estudo, visando diferenciar os relatos da Professora A da Professora B. No entanto, algumas características podem ser comuns a ambas, como, por exemplo, a participação em programas que aproximam os estudantes do seu futuro campo de atuação e como isso influencia em suas práticas, principalmente nos primeiros anos de sua inserção.

O primeiro contato pode ser um momento de grande tensão na vida de um professor em início de carreira. Por isso, a participação em programas como o PRP, que, teoricamente, apresenta a escola e todas as suas nuances ao futuro professor ainda em formação inicial, pode favorecer um melhor acolhimento desse docente, como destacam Imbernón (2004) e Gabardo e Hobold (2011).

Descritor: Estágios Curriculares Supervisionados e Formação Inicial

Ao pesquisar com o descritor “Estágios Curriculares Supervisionados e Formação Inicial”, inicialmente foram encontrados 66 trabalhos. Com o objetivo de reduzir esse número, foram selecionados os textos que se enquadram nos assuntos de Formação de Professores (14) e Formação Inicial de Professores (4). A partir desse critério, realizou-se a leitura dos resumos, resultando na seleção dos três textos listados no Quadro 3.

Quadro 03: Lista de Trabalhos Selecionados Descritor: ECS e FI

Título	Objetivo	Resultados	Autor (es)	Ano
De estudante a professor: a formação do futuro professor de matemática no contexto do estágio supervisionado	Investigar como o licenciando em Matemática da UFSM vai se constituindo professor nas diversas ações do Estágio	Os futuros professores manifestaram a significância de compreender o aluno; aprender sobre o planejamento; entender que o que é fácil para eles pode não ser para os alunos; saber que o professor tem vivências fora da escola; mostrar que é possível sonhar; e que ser professor é mais do que dar aula.	Thanize Bortolini Scalabrin	2018
Formação inicial de professores: espaços comunicativos no estágio curricular supervisionado de química	Propõe-se identificar e analisar espaços comunicativos no contexto de Estágio Curricular Supervisionado de licenciandos em Química de uma instituição de Ensino Superior localizada na região sudoeste do estado do Paraná	Observou-se a predominância da racionalidade instrumental no ideário dos estudantes em Estágio Curricular Supervisionado no conjunto das interações decorrentes do processo formativo. Entretanto, aponta-se para possíveis rupturas de tais concepções. Destaca-se a carência argumentativa dos estudantes diante de fatos ocorridos nos espaços formativos e a ausência de participação efetiva do supervisor da escola no processo de formação dos licenciandos	Andréia Florêncio Eduardo de Deus	2018
Os processos formativos dos estágios supervisionados na constituição de Professores de ciências e biologia	Compreender quais são os indícios que os processos formativos dos estágios supervisionados promovem na formação e constituição de professores de Ciências e Biologia	Os estágios possibilitaram identificar nas narrativas faladas e escritas dos licenciandos processos de internalização de conceitos ligados à docência apontados pela bibliografia como necessários ao bom professor. Foi possível identificar no PPC que a proposta de estágio do curso de Ciências Biológicas busca romper com o modelo tecnicista (“3+1”) diluindo os estágios a partir da metade do curso.	Joseana Stecca Farezim Knapp	2018

Fonte: Elaboração própria (2023).

Trabalho 01

Iniciamos esta reflexão com o trabalho de Thanize Bortolini Scalabrin, intitulado “De estudante a professor: a formação do futuro professor de matemática no contexto do estágio supervisionado”, realizado em 2018, como dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Matemática e Ensino da Física, na Universidade Federal de Santa Maria.

Narrando suas experiências no início da escrita, a autora deixa claro suas inquietações acerca de se tornar professora e dos caminhos possíveis para isso, trazendo como exemplos suas vivências no PIBID e nos ECS. A partir dessas inquietações, emerge sua questão norteadora da pesquisa: quais ações desenvolvidas durante o Estágio Supervisionado de Matemática possibilitam ao futuro professor a aprendizagem da docência?

Vale destacar que, para delimitar seu percurso teórico no estudo, Scalabrin realiza um levantamento sobre estudos já existentes na temática, identificando a partir deles alguns pilares centrais das discussões. São relações estabelecidas entre os ECS e a formação inicial de professores que moldaram sua linha de pensamento acerca do assunto. As relações estabelecidas são as seguintes: O Estágio Curricular Supervisionado: metodologias de ensino em foco; O Estágio Curricular Supervisionado como espaço de reflexão e construção de saberes docentes; O papel do Estágio Curricular Supervisionado na identidade profissional; Organização e Desenvolvimento do Estágio Curricular Supervisionado; e O Estágio Curricular Supervisionado como espaço de aprendizagem da docência.

Pensando no objetivo do projeto aqui descrito, estabelecemos nosso foco na segunda relação, onde surge a compreensão dos ECS como espaços de reflexão e construção de saberes docentes. Acredita-se que, neste ponto, os ECS se aproximam do PRP, ao oportunizar aos participantes momentos colaborativos de construção e reflexão de suas práticas, como veremos mais adiante.

Com o auxílio dos diários de campo, gravações em áudio, relatórios desenvolvidos pelos alunos e sessões reflexivas, a autora pôde chegar a algumas implicações da pesquisa. E mais uma vez, para facilitar a sistematização, Scalabrin (2018) apresenta os resultados em categorias de análise, sendo elas: Unidade 01 – Sobre a escola e sua organização; Unidade 02 – Sobre a docência; Unidade 03 – Sobre o tornar-se professor; e Unidade 04 – Sobre o estágio.

Destacam-se aqui as interações entre sujeitos em diferentes níveis de ensino e/ou atuação, como os estagiários e os professores das escolas onde estão atuando. Como podemos atestar, na fala de Lopes *et al.* (2016, p. 25):

É no compartilhar que o docente tem a oportunidade de apropriar-se de novos conhecimentos, pois, embora as ações possam ser de cada um daqueles que concretizam uma determinada atividade, a aprendizagem não acontece no que cada um deles faz de forma isolada, mas na interação entre os sujeitos ou entre sujeitos e objetos. Assim, faz-se necessário que as ações sejam desenvolvidas por todos, mas que cada um tenha não só a oportunidade, mas o comprometimento de participar. (Lopes *et al.*, 2016, p. 25).

Essa relação de troca e a necessidade de se ter uma construção coletiva comprometida com os contextos reais das escolas são mencionadas por Nóvoa (2003), que destaca a importância de um trabalho conjunto entre a Universidade e a Escola.

É evidente que a Universidade tem um papel importante a desempenhar na formação de professores. Por razões de prestígio, de sustentação científica, de produção cultural. Mas a bagagem essencial de um professor adquire-se na escola, através de experiência e da reflexão sobre a experiência. Essa reflexão não surge do nada, por um a espécie de geração espontânea. Tem regras e métodos próprios. (Nóvoa, 2003, p. 5).

Além disso, o estudo de Scalabrin (2018) traz à tona o processo de tornar-se professor, também mencionado por Pimenta e Anastasiou (2005), onde se entende a constituição docente a partir da própria prática, ou seja, uma constante construção e (re)construção do ser docente através da inserção em diferentes espaços e contextos educacionais.

Com isso, Scalabrin (2018, p. 134) conclui que:

[...] quando os futuros professores se vêm na necessidade de organizar seu ensino, eles se colocam num lugar diferente da atividade pedagógica, e, com isso, criam novos sentidos do que é ser professor. Antônia e Agatha (**colaboradas da pesquisa**), ao escolherem algumas palavras e formarem uma frase, mostraram esse movimento de troca de sentidos que ocorrem no espaço do Estágio [...]. (grifo nosso).

Nesse sentido, a autora aponta direções que emergem a partir da prática dos ECS, com o auxílio das percepções dos colaboradores que estiveram presentes. Pode-se, então, dizer que os ECS abrangem, segundo a autora: - Compreender o aluno; - Aprender sobre o planejamento; - Entender que o que é fácil para eles não é para os alunos; - Professor tem vida fora da escola; - Mostrar que é possível sonhar; - Ser professor é mais do que dar aula. (Scalabrin, 2018).

Trabalho 02

O segundo trabalho possui autoria de Andréia Florêncio Eduardo de Deus e chama-se “Formação Inicial de Professores: espaços comunicativos no Estágio Curricular Supervisionado de Química”. Foi desenvolvido em 2018 como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação em Ciências e Matemática, pela Universidade Federal do Paraná.

No próprio título do trabalho, podemos ver o entendimento dos ECS como es-

paços de comunicação e troca de vivências e experiências, o que se concretizará em outros momentos do texto. Tendo isso em vista, a autora justifica a importância de estudar a relação entre a universidade e a escola por meio dos ECS.

Em concordância a isso, Aroreira (2014, p. 135) salienta que:

O aluno em formação inicial, ao vivenciar o processo de estágio supervisionado no âmbito das instituições escolares, pode ser um interlocutor no momento de pesquisar as vivências do professor da escola e estudar as relações estabelecidas no encontro/confronto pelos professores da universidade. (Aroreira, 2014, p. 135).

Nesse viés, estabeleceu-se como objetivo geral do estudo “identificar e analisar espaços comunicativos no contexto do Estágio Curricular Supervisionado de licenciandos em Química de uma instituição de Ensino Superior localizada na região sudoeste do estado do Paraná” (Deus, 2018, p. 13).

Em sua própria sistematização, a autora descreve um espaço comunicativo como aquele que inclui as seguintes características: exposição de ideias, críticas e posicionamentos; alcançar um nível de entendimento que atenda às necessidades de todos os sujeitos envolvidos; disposição dos envolvidos com um objetivo comum; conjunto de atitudes dos indivíduos, considerando suas subjetividades em aspectos morais, legais, culturais e sociais; e podem estar associados a processos formativos docentes (Deus, 2018).

Após destacar sua compreensão de espaço comunicativo e, portanto, entender os ECS como um desses espaços, a autora busca estabelecer pontos de reflexão que abrangem a relação entre escola, universidade e a formação de professores. Nesse viés, aponta a necessidade do estreitamento entre as instituições de ensino formadoras, rompendo com a dicotomia existente entre universidade e escola, onde a primeira produz e a outra apenas reproduz.

A universidade, em nossa cultura, é fortemente vinculada à formação de mão de obra e produção de conhecimentos, na maioria das vezes desconectados da realidade escolar. A escola, por sua vez, é considerada como instituição responsável simplesmente pela transmissão de conhecimentos, tidos como permanentes. A pouca relação estabelecida entre esses dois âmbitos educacionais faz com que os acadêmicos conheçam somente teoricamente o contexto escola e a escola apenas reproduza os conhecimentos, decorrente da falta dessa relação de aproximação entre universidade e escola. (Ribas; Nora; Franchi, 2016, p. 118).

Nesse ínterim, a autora relata que os ECS são “um espaço de aproximação com a realidade da profissão e, em muitos casos, o primeiro contato do licenciando com a escola” (Deus, 2018, p. 36). Para a constituição dos dados e posterior análise, a pesqui-

sa foi realizada em duas etapas, sendo a primeira uma análise dos documentos regulamentares dos ECS e a segunda uma análise dos diários de campo e das entrevistas com os colaboradores.

A partir disso, alguns apontamentos podem ser elencados. O primeiro deles, numa ótica de ruptura, mostra que, de certo modo, os ECS ainda sustentam uma reprodução da racionalidade técnica apresentada pelo currículo formativo do curso de Química, foco do estudo. Muito embora, o próprio currículo busque uma quebra desse paradigma.

Em outro momento, destaca-se a importância de espaços comunicativos que envolvam, em sua essência, todos os atores do processo formativo. Pois, desse modo, poder-se-á alcançar uma formação integral.

Para tal, defende-se a existência de espaços comunicativos que envolvam a todos igualmente nas discussões e reflexões sobre o processo de formação e seus objetivos. Tais espaços podem se constituir, na universidade, na escola, em grupos maiores ou menores, desde que a intencionalidade represente o bem comum, neste caso, a formação de professores de Química reflexivos, críticos e dialógicos. (Deus, 2018, p. 90).

Tendo foco na compreensão dos ECS como espaços comunicativos dentro do aspecto da formação inicial de professores, a autora nos mostra uma gama de interpretações e nuances acerca da temática. Trazendo a comunicação efetiva entre os variados atores no processo formativo como essencial para uma constituição docente mais apropriada.

Trabalho 03

Por fim, o terceiro trabalho recebe o título de “Os processos formativos dos Estágios Supervisionados na Constituição de Professores de Ciências e Biologia”. Foi elaborado por Joseana Stecca Farezim Knapp em Londrina, 2018, como trabalho de tese no Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática do Centro de Ciências Exatas da Universidade Estadual de Londrina.

O foco do estudo está na constituição profissional de professores de Ciências e Biologia e como esses passam pelo processo de formação inicial a partir das experiências oportunizadas pelos ECS. Com isso, a questão norteadora da pesquisa foi: quais são os indícios que os processos formativos dos estágios supervisionados promovem na formação e constituição de professores de Ciências e Biologia?

Para responder a esse tensionamento, a autora utilizou, como forma de construção dos dados, em um primeiro momento, a análise de documentos oficiais, tais como o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) e o Plano de Ensino do Professor Formador – PE, de uma Universidade pública do estado de Mato Grosso do Sul.

Além disso, constituíam-se como fontes de dados os colaboradores da pesquisa, também chamados de professores em formação, ou seja, cerca de 60 acadêmicos do curso de Ciências Biológicas que ingressaram na Universidade em 2011. Dessa forma, videogravações das aulas e relatos escritos dos estudantes foram instrumentos utilizados para complementar a coleta dos dados.

Destaca-se aqui um entendimento da autora de uma pesquisa em movimento, que busca compreender e responder ao seu problema a partir de espaços reais e dinâmicos em que os colaboradores se encontram, no caso deste estudo, a sala de aula do curso de graduação.

Para perseguir a essência do processo de formação de professores, essa pesquisa foi realizada em um espaço real de formação inicial, a sala de aula da graduação. É nesse espaço que as interações entre os professores formadores, professores em formação, atividades curriculares e intervenções teóricas e práticas foram acompanhadas. (Knapp, 2018, p. 97-98).

Buscando essa aproximação com a sala de aula e o contexto escolar, a autora apresenta, em um dos seus capítulos, uma reflexão acerca das tendências pedagógicas de formação docente. Relatando que, por muitos anos, o teor prático dos professores foi enfatizado em razão de um caráter reflexivo. Algo que, aos poucos, vem sendo contestado por diversos autores (Zeichner, 2008; Pimenta; Ghedin, 2006; Alarcão, 2010).

Nesse sentido, Alarcão (2010, p. 46), destaca que:

[...] queremos que os professores sejam seres pensantes, intelectuais, capazes de gerir a sua ação profissional. Queremos também que a escola se questione a si própria, como motor do seu desenvolvimento institucional. Na escola e nos professores e a constante atitude de reflexão manterá presente a importante questão da função que os professores e a escola desempenham na sociedade e ajudará a equacionar e resolver dilemas e problemas.

Percebe-se, então, a importância de considerarmos os professores como seres ativos em sua própria formação e, além disso, capazes de produzir ciência em meio ao seu cotidiano escolar. Além disso, considerar a escola como espaço produtor de conhecimento é essencial para o viés reflexivo, tão caro para a formação docente.

A autora, entre outros pontos, baseia-se no entendimento da formação docente como um processo não linear. Por isso, é necessário considerar, analisar e refletir sobre todos os momentos constitutivos de uma identidade docente. Ao se encaminhar para suas considerações finais, a pesquisa de Knapp (2018) retoma suas questões norteadoras. A primeira delas, sobre a posição dos ECS frente ao currículo do curso, onde fica evidente que sua presença se dá apenas na metade final do curso.

Essa forma de apresentar o currículo, acaba gerando uma fissura temporal nas experiências dos futuros professores no âmbito escolar⁵, pois pode-se dividir o curso de formação inicial em dois tempos distintos: dois primeiros anos, onde o foco está nas disciplinas teóricas e com vistas ao conhecimento científico biológico, e os dois últimos anos, apresentando então, os Estágios (Knapp, 2018).

Ainda em seus apontamentos finais, a autora destaca a necessidade da disciplina dos Estágios estar de maneira fixa na grade curricular do curso em questão, enfatizando sua carga horária não só para as aulas em si, mas também para momentos de interação na escola (contextualização, familiarização, etc.). Esse convívio dos estudantes com a escola, transformado em experiência, é de suma importância para a formação de novos professores (Josso, 2002).

Além disso, o trabalho traz para o centro do debate, o caminho dos estudantes para se constituírem professores.

O tornar-se professor está imbricado de sentidos, sensações, experiências, expectativas, elaborações, reelaborações e construções, é um processo que demanda tempo, é um percurso que necessita do outro que lhe dê significado e possibilidades de estruturar tantas necessidades na sua constituição/formação. (Knapp, 2018, p. 255).

Fica evidente o entendimento da constituição docente como um processo contínuo de experiências e vivências, nos mais diferentes âmbitos (teórico, prático, individual, coletivos, entre outros). Finalizada sua pesquisa, Knapp apresenta sugestões e ideias a serem consideradas para uma melhoria nesses aspectos citados. Entre elas, podemos mencionar: Os estágios supervisionados devem ter assegurada sua carga horária disponível na grade de horário fixa semanal dos licenciandos; existe um déficit na articulação entre o conhecimento específico do conteúdo e o nível de ensino que se leciona, necessitando maior participação dos professores das disciplinas de conhecimentos científico-biológicos nos estágios supervisionados. Para tanto, é necessário

5. Veremos no decorrer desta pesquisa que programas como o PIBID e o PRP, são alternativas para esse distanciamento entre formação e escola, possibilitando aos estudantes, um contato constante e direto em seu futuro campo de trabalho.

que ocorram momentos de reuniões entre os professores formadores para discutir tais estratégias e atuar de forma participativa na formação dos licenciandos; Os momentos reflexivos coletivos e individuais realizados nas disciplinas de Estágios Supervisionados antes, durante e após a realização das intervenções na escola, devem ser regulamentados e regimentados na proposta curricular, pois, conforme é evidenciado nesta tese, esses momentos proporcionam saltos qualitativos na formação dos professores (Knapp, 2018).

Ao finalizar a leitura do trabalho, pode-se perceber a concepção da formação docente como um processo contínuo, construído a partir de experiências e conhecimentos que se evidenciam em diferentes contextos e de diversas formas. Seja por meio das disciplinas curriculares ou das vivências informais na escola, os Estágios desempenham um papel essencial nessa jornada.

Descritor: Programa Residência Pedagógica e Estágios Curriculares Supervisionados

Por fim, ao utilizar para a busca o descritor “Programa Residência Pedagógica e Estágios Curriculares Supervisionados”, foram elencados dois textos, mas nenhum deles aborda diretamente a relação entre o programa e os componentes curriculares. Um dos textos⁶ apresenta algumas reflexões sobre possíveis contribuições do PRP na formação de professores, mencionando os ECS como espaços importantes para a aproximação entre Universidade e Escola.

Considerações Finais

Delimitar o caminho teórico por meio de produções já existentes é um esforço necessário para a construção de um estudo inovador capaz de apresentar novas reflexões à comunidade acadêmica e escolar. Portanto, é importante ressaltar que, ao buscar, identificar, compreender e analisar os estudos mencionados ao longo deste artigo, alguns pontos podem ser destacados.

Os estudos mencionados demonstram que, independentemente da área ou do programa, os momentos de aproximação entre os estudantes e seu futuro campo de atuação são ricos em aprendizagens colaborativas, uma das novas perspectivas de formação docente. A aprendizagem colaborativa, conforme definida por Borges (2019),

6. Disponível em: <https://tede.unisantos.br/handle/tede/6241>. Acesso em: 13 maio 2023.

envolve várias pessoas estudando coletivamente para refletir ou aprender sobre uma questão específica. Compartilhar experiências em ambientes diferentes, especialmente nas escolas, pode enriquecer o processo formativo inicial dos professores.

A análise dos estudos destaca a importância dos programas como o PIBID e o PRP na formação de professores, abordando questões relacionadas ao planejamento, carreira, atuação e identidade docente. Conceição (2018) argumenta que o PRP permite aos futuros professores se aproximarem de seu futuro local de trabalho, proporcionando uma formação mais alinhada com a realidade escolar. Roncon (2018) destaca o caráter reflexivo das práticas vivenciadas nos programas PIBID e PRP. Além disso, os estudos de Scalabrin (2018), Deus (2018) e Knapp (2018) enfatizam a importância do processo de se sentir professor, que surge das experiências e vivências dos estudantes (futuros professores) no contexto escolar.

Portanto, com base nos estudos apresentados, conclui-se que a visão teórica que se traduz na prática, no contexto do PRP e dos ECS, está centrada na capacidade desses espaços formativos de aproximar os futuros professores (acadêmicos) das escolas (seu futuro campo de atuação). Cada um desses programas, à sua maneira, contribui para uma formação mais alinhada com a realidade e as demandas da educação.

Referências

- ALARCÃO, I. Professores reflexivos em uma escola reflexiva. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- ANDRÉ, M. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 145, p. 112-129, jan-abr. 2012.
- AROEIRA, K. P. Estágio supervisionado e possibilidades para a formação com vínculos colaborativos entre a universidade e a escola. *In: ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. (Org.). Estágios supervisionado na formação docente*. São Paulo: Cortez, 2014.
- BORGES, R. Estudar com professores: a formação continuada e o processo de mudança de concepção de ensino na educação física escolar. Curitiba: CRV, 2019.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de Fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 2002.
- BURKE, P. J.; CHRISTENSEN, J. C.; FESSLER, R. *Teacher Career Stages: implications for Staff Development*. Bloomington: Phi Delta Kappa Educational Foundation, 1984.
- CLATES, D. M.; GUNTHER, M. C. C. O PIBID e o processo de socialização docentes de professores iniciantes de Educação Física. *In: SAWITZKI, R. L.; ROSA, C. L. L.; GAMA, M. E. R. (org.) Iniciação à Docência, Reflexões e Produção do Conhecimento: PIBID Educação Física no CEFD/UFSM*. Curitiba: CRV, 2016, p.145-170.
- CONCEIÇÃO, C. P. F. da. *Inserção Profissional do Egresso do Programa Residência Pedagógica da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp)*. 2018. Dissertação (Mestrado em

- Educação: Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2018.
- DEUS, A. F. E. de. Formação inicial de professores: espaços comunicativos no estágio curricular supervisionado de química. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e em Matemática). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.
- DINIZ-PEREIRA, J. E. A epistemologia da experiência na formação de professores: primeiras aproximações. *Formação Docente - Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, v. 2, p. 83-93, 2010. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/7/15/1>. Acesso em: 7 fev. 2023.
- DINIZ-PEREIRA, J. E. A prática como componente curricular na formação de professores. *Educação (UFSM)*, v. 36, p. 203-218, 2011. Disponível em: <http://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/3184>. Acesso em: 28 nov. 2022.
- DINIZ-PEREIRA, J. E. Da racionalidade Técnica à Racionalidade Crítica: Formação Docente e Transformação Social. *Revista de Educação e Sociedade*, v. 1, n. 1, p. 34-42, 2014. Disponível em: <http://www.seer.ufms.br/index.php/persdia/article/view/15/4>. Acesso em: 18 dez. 2022.
- GABARDO, C.V.; HOBOLD, M. de S. Início da docência: investigando os professores do ensino fundamental. *Form. Doc.*, Belo Horizonte, v. 03, n. 05, p. 85-97, ago./dez. 2011.
- IMBERNÓN, F. *Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- JOSSO, M. *Experiências de Vida e Formação*. Lisboa: EDUCAR, 2002.
- KNAPP, J. S. F. Os processos formativos dos estágios supervisionados na constituição de Professores de ciências e biologia. 2018. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e em Educação Matemática). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.
- LIMA, E. F. *et al.* Sobrevivendo ao início da carreira docente e permanecendo nela. Como? Por quê? O que dizem alguns estudos. *Educação & Linguagem*, n. 15, p. 138-160, jan./jun., 2007.
- LOPES, A. R. L. V. A aprendizagem docente no estágio compartilhado. 2004. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.
- LOPES, A. R. L. V. *et al.* Trabalho Coletivo e organização do ensino de matemática: princípios e práticas. *Zetetiké*, v. 24, n. 45, p. 13-28, 2016.
- MIRANDA, G. J. et al.; O choque com a realidade: dormi contador e acordei professor. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, v. 13, n. 1, p. 49-67, 2015.
- NÓVOA, A. Novas Disposições dos professores: A escola como lugar da formação. Adaptação de uma conferência proferida no II Congresso de Educação do Marista de Salvador (Bahia, Brasil), em Julho de 2003. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/685>. Acesso em: 15 maio 2023.
- PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2005.
- PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2006.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2008.

POSSA, L. B.; A formação continuada do professor: experiência compartilhada no PIBID do Curso de Pedagogia/UFSM. *In*: TOMAZETTI, E. N.; LOPES, A. R. L. V. (Org.). PIBID – UFSM: experiências e aprendizagens. São Leopoldo: Oikos, 2013.

RIBAS, J. F. M.; NORA, D. D.; FRANCHI, S. A relação entre universidade e escola: aproximação a partir do PIBID “cultura esportiva da escola”. *In*: GAMA, M. E.; ROSA, C. L. L.; SAWITZKI, R. L. (Org.). Iniciação à Docência, Reflexões e Produção do Conhecimento: PIBID Educação Física no CEFD/UFSM. 1. ed. Curitiba: CRV, 2016.

RIBEIRO, F. D. A aprendizagem da docência na prática de ensino e no ensino: contribuições da teoria da atividade. 2011. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

RONCON, C. L. A. Implicações de Programas de Iniciação à Docência na Inserção Profissional de Professores. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2018.

SAWITZKI, R. L. *et al.* A formação inicial e continuada de professores de educação física através da experiência compartilhada no programa residência pedagógica CEFD/UFSM. *In*: SAWITZKI, R. L.; BORGES, R. M.; MARTINY, L. E. (Org.). Vida, vivência e experiência de professores (as) de educação física. Curitiba: CRV, 2020.

SCALABRIN, T. B. De estudante a professor: a formação do futuro professor de matemática no contexto do estágio supervisionado. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática e Ensino da Física). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018.

WELTER, L.; SAWITZKI, R. L. As implicações do Subprojeto Cultura Esportiva da Escola – PIBID/EDF para a Formação Inicial em Educação Física. *In*: BRACH, V.; ALMEIDA, U. R.; WENETZ, I. (Org.). A Educação Física Escolar na América do Sul: Entre a Inovação e o Abandono/Desinvestimento Pedagógico. Curitiba: CRV, 2018. p. 273-286.

ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/bdDGnvvvgjCzj336WkgYgSzq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 out. 2022.