



PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO: LIMITES E CONTRIBUIÇÕES NA FORMAÇÃO INICIAL DO DOCENTE

PEDAGOGICAL RESIDENCY PROGRAM AND SUPERVISED CURRICULAR INTERNSHIP: LIMITS AND CONTRIBUTIONS TO INITIAL TEACHER TRAINING

Denize Pereira de Azevedo. Professora doutora titular Universidade Estadual de Feira de Santana.
dpafreitas@uefs.br

Tatiana Moraes Queiroz de Melo. Professora da Secretaria de Educação do Estado da Bahia SEC-BA. Preceptora do Programa Residência Pedagógica filiado à Universidade Estadual de Feira de Santana.
tecamoraro@yaho.com.br

Andréa Lorena Lima Coloma. Professora da Secretaria de Educação do Estado da Bahia SEC-BA. Preceptora do programa Residência Pedagógica filiado à Universidade Estadual de Feira de Santana.
ccoloma@terra.com.br

Edson Rocha do Nascimento Júnior. Professor do município de Feira de Santana. Preceptor do Programa Residência Pedagógica filiado à Universidade Estadual de Feira de Santana.
junior_nasc@msn.com

Larissa Oliveira Novais. Graduada em Licenciatura em Educação Física pela Universidade Estadual de Feira de Santana. Bolsista da Residência Pedagógica.
novaislarh@gmail.com

RESUMO

O presente artigo apresenta uma discussão que buscou compreender a temática do Programa Residência Pedagógica (PRP) para formação de professores, tomando por base experiências envolvendo a formação prática de professores que tenha ocorrido na interação do PRP da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), mais especificamente, no subprojeto de Educação Física e a relação entre os limites do Estágio Curricular Supervisionado. Busca-se

ABSTRACT

This article presents a discussion that seeks to understand the theme of the Pedagogical Residency Program (PRP) for teacher training, based on experiences involving the practical training of teachers that has occurred in the interaction of the PRP of the State University of Feira de Santana (UEFS), more specifically, in the Physical Education subproject and the relationship between the limits of the Supervised Curricular Internship. The aim is to reflect on

trazer reflexões sobre os atores envolvidos no processo, a saber: estudantes (Residentes), docentes da educação básica (preceptores) e docente do ensino superior (docente orientador). Busca-se refletir sobre as contribuições na formação dos sujeitos envolvidos no processo de uma proposta de PRP que contemple um projeto que, em síntese, aponta para uma formação de professores na perspectiva de uma unidade teoria-prática, relação conteúdo-forma e um projeto global de formação articulando de forma adequada formação inicial e continuada. Para tanto assumimos este estudo de natureza qualitativa como uma pesquisa documental, pois tomamos como objeto de reflexão os Editais produzidos para o PRP, as observações e narrativas presentes nos relatórios e as discussões teóricas sobre o Estágio. Constatamos que tanto o PRP quanto o Estágio Supervisionado contribuem significativamente na formação inicial docente, no entanto o PRP possui maior ressonância formativa especialmente pelas condições em que é desenvolvido.

Palavras-chaves: educação física; programa residência pedagógica; estágio supervisionado.

the actors involved in the process, namely: students (residents), basic education teachers (preceptors) and higher education teachers (supervising teachers). The aim is to reflect on the contributions to the training of those involved in the process of a PRP proposal that includes a project that, in summary, points to teacher training from the perspective of a theory-practice unity, a content-form relationship and a global training project that adequately articulates initial and continuing training. To this end, we have used this qualitative study as a documentary study, as we have taken as our object of reflection the Public Notices produced for the PRP, the observations and narratives present in the reports and the theoretical discussions on the Internship. We found that both the PRP and the Supervised Internship make a significant contribution to initial teacher training, although the PRP has greater formative resonance, especially given the conditions in which it is developed.

Keywords: physical education; pedagogical residency program; supervised state.

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina.
(Paulo Freire)

1 INTRODUÇÃO

Historicamente, a associação entre docência e instrução esteve na base da constituição do exercício profissional docente. Se, no passado, formar professores para dominar e transmitir conhecimento respondia às exigências sociais, econômicas e educacionais vigentes, estamos hoje diante de exigências muito mais amplas e complexas. Problemas advindos das relações sociais estruturalmente desiguais foram transferidos para a esfera da educação, assim como as suas soluções. Nesse contexto, os professores se transformaram na variável controlável das reformas educativas atuais. Sob a lógica liberal, são eles que podem operar a grande mudança social, qual seja, a construção de uma escola inclusiva e cidadã. Essa importância

atribuída aos professores transformou as formações inicial e continuada em arena de disputa de projetos ideologicamente distintos.

No bojo desses tensionamentos sociais, e apesar da existência dos estágios curriculares como dispositivos que qualificam a formação docente, os programas de iniciação à docência têm sido apontados como alternativa ao incremento da formação inicial e ao aumento da atratividade da carreira docente num contexto de desvalorização profissional e desprofissionalização crescente.

Com relação aos Estágios Curriculares Supervisionados, compreende-se que os saberes profissionais dos professores são diferentes dos conhecimentos universitários (Tardif, 2000), e que o trabalho docente deveria servir de base para se pensar a formação de professores (Tardif, 2010). Nesse contexto, os estágios curriculares podem ser entendidos como espaços privilegiados de articulação entre teoria e prática, de modo a garantir o tempo e as condições para o contato dos estudantes com os professores das escolas a fim de prepará-los para a docência futura, apreendendo elementos constitutivos para que seja desenvolvida uma prática docente efetivamente significativa.

Dessa forma, o presente texto apresenta uma discussão que buscou compreender a temática do Programa Residência Pedagógica (PRP) para formação de professores, tomando por base experiências envolvendo a formação prática de professores que tenham ocorrido na interação do PRP da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). O estudo objetiva também refletir sobre as contribuições à formação dos sujeitos envolvidos no processo de uma proposta de PRP/UEFS que contempla um projeto que, em síntese, aponta para uma formação de professores na perspectiva de uma unidade teoria-prática, relação conteúdo-método e um projeto global de formação, articulando de forma adequada as formações inicial e continuada; bem como, a sua relação com os Estágios Curriculares Supervisionados na perspectiva de contribuições, limites e possibilidades dos programas e dos estágios.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 O ESTÁGIO

Ao longo das últimas décadas, a partir da Lei nº 9.394/1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), com o Parecer CNE/CP 09/2001 e as Resoluções CNE/CP 01 e 02/2002 e 02/2015, o Estágio Curricular Supervisionado vem ganhando reconhecimento e valorização no contexto educacional, seja no campo burocrático e legal, no campo pedagógico¹ ou no acadêmico (Silva Júnior *et al.*, 2016).

Podemos considerar os Estágios Curriculares Supervisionados como sendo componentes curriculares estruturadores da formação docente, numa perspectiva de trabalho coletivo, interdisciplinar e investigativo, direcionado por princípios voltados para a formação permanente do docente.

Nesse sentido, o Estágio Curricular Supervisionado é fundamental para o processo de construção da profissionalização docente, uma vez que é o momento no qual os estudantes em formação têm a oportunidade de aprender a profissão; de se aproximarem do ambiente de trabalho docente com a perspectiva de articulação entre teoria e prática; de construírem suas identidades; de produzirem conhecimentos por meio do ensino e da pesquisa com e em prática pedagógica; de experimentarem a docência e, assim, refletirem sobre as práticas pedagógicas e a profissão, sob a orientação do professor da universidade, em uma relação de colaboração e parceria com as escolas-campo de estágio.

Os Estágios Curriculares Supervisionados propiciam a aproximação entre os espaços de formação, a escola e Instituições de Ensino Superior (IES), com a intencionalidade de exercício profissional futuro, reconhecendo esse espaço (escola) e o processo de investigação pedagógica como fundamentais para a aproximação dos estudantes com seu futuro espaço de atuação (Azevedo, 2009, p.32).

O Estágio Curricular Supervisionado aparece nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada (Brasil, 2015), inserido no núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos como uma atividade que deverá possibilitar as investigações sobre o processo educativo e a gestão em diferentes situações educativas, bem como “[...] assegurar

aos graduandos experiência de exercício profissional em ambientes escolares e não-escolares, que amplie e fortaleça atitudes éticas, conhecimento e competência” (Brasil, 2015, p. 15).

O papel do estágio na formação dos professores pode ser compreendido como uma oportunidade de inserção no espaço escolar, o que possibilita a aproximação com a docência profissional futura. Para Pimenta e Lima (2014), o estágio é uma atividade importante na formação de professores, pois aproxima os estudantes do futuro campo profissional, possibilitando que os mesmos levantem dados, observem a prática de profissionais mais experientes, reflitam, analisem, conceituem e busquem articular as teorias estudadas com as situações práticas, o que contribui com seu desenvolvimento pessoal e a constituição da sua prática docente futura.

2.2 O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA

O Programa de Residência Pedagógica (PRP) do Ministério da Educação (MEC) foi lançado em março de 2018, em edital que definiu a residência pedagógica como “[...] uma atividade de formação realizada por um discente regularmente matriculado em curso de licenciatura e desenvolvida numa escola pública de educação básica, denominada escola-campo” (CAPES, 2018, p. 1).

O programa deveria ser reconhecido pela IES para efeito de cumprimento do estágio curricular obrigatório de cursos de licenciatura oferecidos em modalidade presencial ou cadastrados no Sistema Universidade Aberta do Brasil. O edital previa que a modalidade PRP teria um total de 440 (quatrocentas e quarenta) horas distribuídas entre: ambientação na escola (60 horas), imersão (320 horas) e elaboração de relatório final, avaliação e socialização de atividades. As horas destinadas à imersão deveriam ser distribuídas entre a regência (100 horas) e o planejamento e execução de pelo menos uma intervenção pedagógica. Na escola-campo, o residente seria acompanhado por um professor (Preceptor) da educação básica e, na instituição de origem, o residente teria um professor orientador.

As IES se inscreveram no programa com um Projeto Institucional de Residência Pedagógica de 18 (dezoito) meses de duração, o qual deveria ter um docente

coordenador institucional. Tanto o residente quanto os professores envolvidos (preceptor, orientador e coordenador) receberiam bolsas, em quatro distintas modalidades. Os objetivos da residência pedagógica foram apresentados da seguinte maneira pela CAPES (2018, p. 1):

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

O quarto objetivo do programa vinculou a residência pedagógica à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nos Referenciais para a Elaboração do Projeto Institucional de Residência Pedagógica (CAPES, 2018, Anexo III), na seção que trata do material que deverá ser utilizado pela IES para “[...] inovar o estágio curricular de seus cursos de licenciatura”, a BNCC é tomada como referência central na subseção que trata das “abordagens e ações obrigatórias” da residência:

- a) A apropriação analítica e crítica da BNCC nos seus princípios e fundamentos;
- b) No escopo da BNCC, o projeto deverá priorizar o domínio do conhecimento pedagógico do conteúdo curricular ou o conhecimento das ações pedagógicas que permitem transformar os objetos de estudo em objetos de ensino e aprendizagem;
- c) Atividades que envolvam as competências, os conteúdos das áreas e dos componentes, unidades temáticas e objetos de estudo previstos na BNCC, criando e executando sequências didáticas, planos de aula, avaliações e outras ações pedagógicas de ensino e aprendizagem (CAPES, 2018, Anexo III).

A adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da BNCC tem sido o principal alvo das críticas realizadas à atual Política Nacional de Formação de

Professores da Educação Básica. Em nota publicada pelo *site* da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), foram contestados o conteúdo desse edital e o conteúdo do Edital 7/2018, também lançado pela CAPES em março de 2018, que trata do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

O Edital nº 1/2020 do PRP foi publicado em janeiro de 2020. Essa segunda versão do PRP trouxe no seu edital algumas mudanças que foram pontos de muitas discussões e debates no edital anterior. Uma das principais mudanças foi não atrelar as práticas pedagógicas incentivadas pelo PRP à BNCC, pois se considerava que tal objetivo estava ferindo a autonomia das IES. Além disso, a carga horária total foi reduzida de 440 (quatrocentas e quarenta) horas para 414 (quatrocentas e catorze) horas. Entretanto, a proposta do PRP em sua essência não foi alterada.

O Edital nº 24/2022, publicado em abril de 2022, trouxe alteração no número de Residentes de cada núcleo, reduzindo de 24 (vinte e quatro) para 15 (quinze) Residentes. Além disso, trouxe a alteração do valor das bolsas, ocorrido posteriormente às eleições de 2022, como mecanismo de compensação pela defasagem dos valores. Como nos editais passados, a essência da proposta pedagógica do PRP de aproximar os Residentes do futuro espaço de atuação expandindo as oportunidades de aprendizagem *in loco* com experiências significativas se manteve.

Porém, é necessário verificar que a essência ideológica e utilitarista de repensar os estágios continua em todos os editais. Tal perspectiva fragmenta a unidade teoria e prática e coloca a ênfase na prática como concepção utilitarista da formação de professores. A opção pelo pragmatismo utilitarista na formação de professores demonstra uma concepção de educação que vê as relações pedagógicas serem construídas a partir da dicotomia entre teoria e prática. Portanto, verifica-se que os editais carregam a ideia de uma concepção de Residência Pedagógica apontada como aperfeiçoamento do estágio supervisionado, vinculando a formação ao processo de aprender a aprender, centrado numa prática esvaziada de teoria e política.

A defesa que aqui se faz é de uma formação sustentada numa práxis e não na visão dicotômica teoria/prática, bem como entende-se que deve haver uma superação da concepção associativa entre ambas. Nessa perspectiva, a universidade e a escola

são espaços teóricos e práticos de formação, pois, na universidade, elaboram-se elementos intencionais e explicativos da ação docente e, na escola, são elaboradas as intencionalidades e a ação docente propriamente dita.

As vivências tempo universidade e tempo escola favorecem a experimentação com diferentes formas, metodologias e processos de ensinar, o que permite a problematização de tal prática e possíveis catarses que possibilitam a práxis, pois, na sala de aula, como um dos espaços do trabalho pedagógico, manifesta-se o ato de ensinar-aprender na relação dinâmica entre os sujeitos.

Necessário esclarecer que adotamos a concepção de Zeichner (2010) sobre saberes inerentes à formação inicial docente. Para Zeichner (2010, p. 483),

[...] essa visão mais ampla sobre os diferentes saberes, que são necessários para formar professores, expande as oportunidades de aprendizagem docente na medida em que novas sinergias são criadas por meio do jogo interativo entre conhecimentos das mais diferentes fontes.

Importante ressaltar o quanto a sinergia entre saberes científicos e saberes práticos se relacionam dialeticamente. Por sua vez, é na ambiência do trabalho que outros diferentes saberes necessários à prática educativa são criados. A inserção dos alunos no espaço escolar possibilita aos mesmos visualizarem os problemas, as tensões, as contradições sociais e as possibilidades de mudança. Tais saberes trazem amadurecimento às práticas pedagógicas dos futuros professores.

3 METODOLOGIA

Para alcançar os objetivos propostos nesta investigação, optamos por uma abordagem qualitativa, que se mostra mais adequada à compreensão aprofundada de fenômenos sociais e educativos em seus contextos naturais. Segundo Minayo (2001), a pesquisa qualitativa parte do princípio de que a realidade é um construto social e, portanto, requer uma aproximação interpretativa e dialógica com os sujeitos, os documentos e as práticas analisadas.

Nesse sentido, delineamos este estudo como uma pesquisa documental (Gil, 2010), ancorada na análise de fontes formais e institucionais, bem como em registros

produzidos no contexto das ações investigadas. O corpus da pesquisa é composto pelos Editais do PRP, relatórios e relatos elaborados por docentes, preceptores e Residentes, além de registros de observações realizadas durante encontros formativos, reuniões e seminários relacionados ao desenvolvimento das atividades nos estágios curriculares.

Essa estratégia metodológica permite a articulação entre diferentes tipos de registros e narrativas, compondo um mosaico interpretativo que nos possibilita compreender os sentidos e significados atribuídos pelos participantes ao processo formativo vivido, bem como identificar elementos estruturantes das políticas públicas de formação inicial docente.

A análise dos dados foi orientada por uma perspectiva crítica-reflexiva, buscando não apenas descrever os achados, mas interpretá-los à luz das discussões teóricas que envolvem os estágios curriculares, suas finalidades, potencialidades e limites. Nesse processo, reconhecemos que as fontes documentais e os relatos não são neutros, mas carregam marcas das experiências, das posições institucionais e das políticas educacionais em vigor.

As reflexões preliminares extraídas dessa análise indicam que tanto o PRP quanto as demais ações de estágio promovem avanços significativos na qualificação da formação inicial docente. Contudo, um aspecto recorrente nas narrativas analisadas diz respeito à diferença na duração das experiências formativas, o que impacta diretamente na profundidade dos aprendizados e no grau de envolvimento dos sujeitos. O tempo, portanto, emerge como uma variável crucial, influenciando a consolidação de práticas mais reflexivas, colaborativas e integradas entre os diferentes agentes formadores.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 CONTRIBUIÇÕES NA FORMAÇÃO DOS SUJEITOS ENVOLVIDOS NO PROCESSO DE UMA PROPOSTA DO PRP

As contribuições descritas neste texto foram apresentadas e discutidas pelos próprios sujeitos envolvidos no processo, nas diversas vezes em que foram realizados encontros formativos, reuniões e seminários; além dos relatórios e relatos construídos pelos docentes, preceptores e Residentes. Em diversos momentos, os sujeitos envolvidos no processo PRP/UEFS apresentaram suas percepções pessoais a respeito da experiência vivida. E, nesse contexto, trazemos os elementos que mais se destacaram nas falas dos sujeitos envolvidos nesse processo e consideramos como percepção e entendimento do coletivo.

Com relação aos Docentes Orientadores, o PRP/UEFS trouxe diversas contribuições, como a oportunidade de se aproximar da prática docente na Educação Básica, por meio do acompanhamento dos Residentes nas escolas. Isso permitiu/permite que os orientadores estejam em permanente contato com as demandas e desafios do contexto escolar, enriquecendo a própria experiência como docente e pesquisador.

Atrelado ao ponto acima, o PRP trouxe para o Docente Orientador a possibilidade de reflexão sobre a formação inicial ao acompanhar os Residentes durante a residência pedagógica. O refletir sobre a formação inicial dos futuros professores permite uma análise crítica dos currículos e metodologias de ensino utilizadas na universidade, permitindo ajustes e aprimoramentos para melhor preparar os estudantes para a prática docente; além disso, trocar conhecimentos e experiências com os preceptores das escolas fortalece a parceria entre a IES e a escola e desenvolve o fortalecimento da formação inicial docente.

Dentre as contribuições dos Preceptores (que são os professores responsáveis por acompanharem e orientarem os alunos durante sua vivência na escola), comumente podemos destacar o desenvolvimento profissional, pois a atuação como preceptor na residência pedagógica proporciona aos professores da Educação Básica a oportunidade de desenvolverem suas capacidades de supervisão, orientação e formação de novos professores. Isso contribui para o aprimoramento de suas competências pedagógicas e para a consolidação da própria identidade profissional.

Além disso, percebe-se uma parceria entre os Preceptores e Residentes, pois, ao acompanharem os Residentes em suas práticas docentes, os Preceptores têm a oportunidade de conhecerem e se atualizarem em relação a novas metodologias,

estratégias e recursos pedagógicos utilizados pelos futuros professores. Isso contribui para uma renovação e enriquecimento de suas práticas em sala de aula.

Importante destacar o reconhecimento profissional. Ao participarem da residência pedagógica como Preceptores, os professores citam que têm a oportunidade de serem reconhecidos como referências para os futuros professores. Isso fortalece sua posição como profissional mais experiente e competente, confiante para o reconhecimento e valorização de sua atuação na escola. Além disso, promove a integração entre a IES e a escola, fortalecendo a relação entre esses dois contextos educacionais.

Já com relação aos Residentes, dentre as contribuições mais citadas, pode-se destacar a vivência proporcionada aos mesmos no ambiente escolar, permitindo a experiência de estender os conhecimentos adquiridos em sala de aula para o contexto escolar. Além disso, percebe-se a integração com a comunidade escolar, pois, durante a residência pedagógica, os Residentes têm a chance de estabelecer uma relação mais próxima com professores, gestores, alunos e suas famílias. Isso contribui para uma compreensão mais ampla do contexto educacional e das demandas da escola.

Os Residentes afirmam que o PRP proporciona uma reflexão mais ampla sobre a prática docente, estimulando-os a refletirem sobre sua prática docente, por meio de discussões e análises de casos concretos. Isso possibilita uma identificação de desafios e a busca por soluções, promovendo o desenvolvimento e amadurecimento docente.

No contato com a Docente Orientadora e os Preceptores, os Residentes podem vivenciar saberes e práticas que são próprios da docência: observação e registro, acompanhamento e orientação dos estudantes da Educação Básica em atividades específicas, elaboração de material didático e intervenção pedagógica em áreas do currículo indicadas pelas Preceptoras ou escolhidas pelos Residentes a partir das observações realizadas. Essas vivências incluem diferentes espaços (salas de aula, quadras poliesportivas, salas de leitura, laboratórios de informática, feiras livres, museus, feiras culturais, entre outros) e permitem que o Residente firme posição como professor, afirmando a profissão docente, lembrando que para isso são necessários conhecimentos específicos e formação para mobilizá-los.

Necessário destacar a orientação e acompanhamento durante a residência pedagógica, do Docente Orientador e Preceptores que auxiliam os Residentes na reflexão sobre a prática docente e na superação de dificuldades. Nessa perspectiva, a residência pedagógica proporciona uma formação por meio da qual os Residentes têm a oportunidade de aprender através da ação/reflexão/ação nas atividades escolares. Isso contribui para uma formação contextualizada e reflexiva, e para ampliação e amadurecimento da práxis pedagógica, pois possibilita aos estudantes o contato com diferentes metodologias, estratégias e recursos pedagógicos utilizados pelos professores da escola, permitindo-lhes diversificar suas práticas e atender às necessidades dos alunos de forma mais efetiva.

Os Residentes em suas narrativas percebem que não basta estar na escola para conhecê-la e aprender os seus processos de trabalho. É necessário envolver-se ativamente com os profissionais e as diversas situações cotidianas da escola, nos seus diferentes espaços. Dessa forma, favorece-se a identificação pessoal com as suas rotinas, problemas e soluções. Os Residentes penetram na escola, aprimorando a compreensão das suas contradições, mas também de seus investimentos e conquistas.

No âmbito da gestão e coordenação pedagógica, os Residentes vivenciam situações próprias da cultura organizacional da escola. Participam de encontros da escola com as famílias; conselhos de classe; plantão pedagógico, culminâncias de projetos e outras atividades, como as avaliações, mas com o foco nos processos organizativos escolares. Outras oportunidades de aprendizagem, sob a orientação da Docente Orientadora e dos Preceptores das escolas-campo, centram-se no desenvolvimento de projetos de interesse das escolas, dentre eles: sistematização de resultados de avaliações internas, elaboração de plano pedagógico de apoio, inventário de material didático disponível na escola e suas possibilidades de uso, além da atualização do Projeto Político Pedagógico (PPP).

Deve-se destacar, também, o desenvolvimento de relações socio-emocionais como empatia, resiliência, trabalho em equipe e comunicação, que é desenvolvido entre todos os sujeitos envolvidos no processo PRP. Essas relações são fundamentais para a atuação docente e para o estabelecimento de relações saudáveis e construtivas com os alunos e o desenvolvimento de uma postura reflexiva e crítica com relação à prática docente.

Toda ação formativa deve ter como objetivo aprimorar as aprendizagens dos futuros professores o que, necessariamente, requer diversificar espaços e processos, instaurar epistemologias mais dialógicas entre os saberes e os sujeitos envolvidos no processo; mas, acima de tudo, requer trazer a profissão, o diverso e complexo para o centro das reflexões (Freire, 1996). As experiências do PRP podem contribuir com as experiências necessárias para o amadurecimento dos Residentes e para a reflexão sobre o trabalho docente.

Já com relação ao subprojeto de Educação Física, o PRP demonstra as mesmas contribuições para os sujeitos envolvidos no processo dos demais subprojetos. Entretanto, como cada área de conhecimento possui especificidades, cabe destacar algumas contribuições importantes que, de fato, foram/são significativas.

Sendo assim, com o PRP, os Residentes do subprojeto de Educação Física têm a oportunidade de atuar diretamente em escolas lidando com alunos e vivenciando situações reais de ensino e aprendizagem. Isso permite uma maior compreensão das demandas e desafios da área de conhecimento, levando ao desenvolvimento de competências pedagógicas que os auxiliam na reflexão sobre sua prática pedagógica e no desenvolvimento de estratégias de ensino eficazes. Isso contribui para o aprimoramento das competências didático-pedagógicas dos Residentes numa área que historicamente vem passando por diversas transformações didático-metodológicas.

Com o PRP, os Residentes do subprojeto de Educação Física têm como objetivo a vivência de experiências nas instituições de educação básica, com o intuito de desenvolver prática pedagógica, aprofundar conhecimentos teóricos e promover a integração, vista como indissociável, entre teoria e prática.

Em suas narrativas, os Residentes do subprojeto de Educação Física afirmam que o PRP os incentiva à capacidade inovadora diante das dificuldades experienciadas nas escolas-campo. Podemos destacar o período pandêmico, quando os Residentes do subprojeto de Educação Física criaram estratégias metodológicas inovadoras com mídias digitais que, no retorno presencial, perduraram. Além disso, em parceria colaborativa com seus Preceptores, tiveram a oportunidade de experimentar e testar diferentes abordagens e metodologias de ensino, enriquecendo

sua bagagem teórica e adquirindo maior embasamento para a prática pedagógica nas escolas.

Os Residentes afirmam em seus relatos que o PRP também propicia o desenvolvimento pessoal dos mesmos, principalmente no que diz respeito à responsabilidade, autonomia, capacidade de adaptação e liderança. Essas competências são fundamentais e essenciais para a formação de profissionais qualificados e comprometidos com a Educação Física e o ensino de qualidade.

O PRP/UEFS no subprojeto de Educação Física, como citado por Nóvoa (2016), pensa que “[...] formar um professor é conseguir que alguém aprenda a conhecer, a pensar, a sentir e a agir como um profissional docente”. É nessa perspectiva que se repensa a identidade ou as identidades docentes, além das exigências da prática educativa.

Neste sentido, os Residentes do subprojeto de Educação Física desenvolvem o conhecimento mais amplo sobre a escola na sua singularidade e diversidade, o que contribui com a ressignificação da imagem que os Residentes têm sobre a escola pública e sobre a atuação de seus profissionais. Os Residentes constroem uma imagem positiva da escola pública devido ao envolvimento ativo nos diferentes espaços e tempos da escola.

4.2 REFLEXÕES SOBRE DIFERENÇAS ENTRE ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS E PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Já foram discutidas no texto as principais características dos estágios supervisionados e do PRP. Neste tópico, buscamos verificar aproximações e distanciamentos entre ambos.

Podemos perceber que tanto os estágios quanto o PRP são formas de atividades que buscam inserir e aproximar os estudantes de cursos de licenciatura no espaço escolar ainda durante sua formação. Ambos podem ser considerados como o primeiro momento de encontro dos futuros docentes com seu campo de trabalho, além de provocarem experiências que influenciarão na sua constituição como professores.

Ainda podemos destacar que ambos refletem uma dimensão de formação pautada em processos colaborativos, de interação entre a universidade e a escola, destacando o processo reflexivo de constituição da docência no que tange aos saberes desenvolvidos, experiências compartilhadas e o contato com a realidade profissional.

Entretanto, os Estágios supervisionados são atividades obrigatórias realizadas pelos estudantes ao longo do curso de licenciatura. Os estágios são acompanhados por um docente supervisor, que orienta o aluno e faz a avaliação de seu desempenho.

Já o PRP é um programa recente, implementado com o objetivo de aprimorar a formação de professores. No PRP, as atividades são realizadas em escolas e, durante essas experiências, os estudantes têm a oportunidade de vivenciar a rotina escolar, auxiliar os professores em sala de aula e desenvolver habilidades de planejamento e execução de atividades educativas com um nível de aprofundamento maior do que durante as práticas realizadas nos estágios supervisionados.

O PRP poderia se caracterizar como um estágio ampliado: os estudantes selecionados passam por uma residência, com duração de 18 (dezoito) meses em uma escola pública, onde vivenciam a rotina de sala de aula, sob a supervisão de um professor Preceptor. Durante a residência, os alunos têm a oportunidade de aprofundar seus conhecimentos teóricos, práticos e pedagógicos, por meio de atividades formativas e reflexivas que os aproximam do seu futuro espaço de trabalho.

Assim, por conta do tempo destinado ao PRP, foi estabelecida uma relação mais próxima entre Residentes e Preceptores que planejavam, discutiam, avaliavam as atividades e desenvolviam estratégias de ensino conjuntamente. Ainda destacamos que ocorreu uma troca de saberes e experiências num processo constante de diálogo que é fundamentado por uma concepção de formação mútua e contínua, que implica a aprendizagem da profissão docente.

Dessa forma, podemos dizer que a principal diferença entre os estágios supervisionados e a residência pedagógica é o tempo pedagógico para vivenciar as experiências docentes. No PRP, os estudantes imergem e vivem intensamente todas as experiências da comunidade escolar. Enquanto os estágios ainda se caracterizam como etapas que são obrigatórias ao longo do curso de licenciatura, porém realizadas pontualmente. A residência visa proporcionar uma experiência mais profunda e integrada na escola, com a supervisão de um preceptor e atividades formativas mais

amplas. Enquanto os estágios, que têm a mesma proposta de formação, deparam-se com as dificuldades de tempo e inserção dos estudantes nas escolas. Tal fato não permite o mesmo aprofundamento de experiências vividas em cada um.

4.3 CONFLITOS E CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: UMA INTERLOCUÇÃO ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA.

As reformas educacionais têm sido o foco de amplas discussões sobre o envolvimento de gestores, professores e comunidade escolar, sobretudo dos órgãos governamentais na formação de professores em confronto com sua prática vivenciada junto às instituições escolares. Ao discutir a questão sobre a formação dos professores, o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas e a construção de sua identidade docente dependerão das múltiplas faces em diferentes discursos que perpassam vários interlocutores compreendidos como campos científicos, movimentos sociais, políticas, entre outras.

Nessa perspectiva, Allain (2015, p. 67), analisa que “Tornar-se professor é resultado da interação entre muitos fatores e condições, que incluem a trajetória escolar e familiar, a história pessoal, características individuais, além de imagens, crenças e valores sociais sobre a docência”.

Pensar na formação inicial do professor envolve percalços e desafios formulados acerca da possível dicotomia entre teoria e prática; todavia, no caso da Educação Física, tal discussão ganha força devido a essa disciplina estar interligada a um componente curricular que traz, de maneira temática, as variadas práticas corporais, a partir de uma diversidade de manifestações e possibilidades que adquirimos no decorrer do tempo.

É inegável que todo o processo identitário de formação docente se dá pela relação estabelecida com os inúmeros momentos formativos do sujeito, organizando, adaptando e planejando como primeiro ponto de ação para a sua didática. No entanto, há que se destacar que essas inquietudes podem ser desmistificadas quando

docentes envolvidos em um processo aprendem a conviver no ambiente escolar por um tempo maior impactando significativamente a sua formação.

Para Caimi (2008, p. 175), “[...] o momento em que o acadêmico adentra a escola é quando ele se depara com a realidade escolar e com as dificuldades do que é realmente ser um professor [...]”, e a maioria dos docentes chega à escola atualizada com referenciais pedagógicos, mas nem todos conseguem implementar essa relação entre teoria e prática docente.

O PRP adentra no espaço da escola como um ponto importante, estimulando o protagonismo das redes de ensino e processos formativos de futuros professores, e apontam que as experiências adquiridas nesse contexto são pilares de grande importância na construção curricular e identidade docente. É notório que muitas ações e experimentações positivas foram aguçadas por diversos fatores influenciadores, como: ênfase nos encontros formativos (seminários e a construção dos objetivos dos programas); orientações dos Coordenadores e supervisão dos Preceptores.

O desafio de conciliar conteúdos é superado com estratégias flexíveis aos planos de atividades programadas e executadas pelos Residentes, ressignificando intervenções e embutindo um novo protagonismo nas aulas de Educação Física, diante de um cenário rotineiro no qual, raramente, escolas públicas apresentam espaços físico e material adequados para suas aulas. Todavia, esse problema não afeta apenas os Residentes, mas, infelizmente, vem se arrastando por anos em quase toda a rede pública de ensino do Brasil, onde cada vez mais é possível perceber a complexidade da profissão docente.

Durante o decorrer do programa, analisando alguns relatos dos Residentes, é possível perceber o frescor dos novos conhecimentos assimilados na universidade, como a construção de metodologias com base nas habilidades e competências específicas, promovendo diálogos, envolvimento e articulação entre a teoria e a prática por meio do planejamento e desenvolvimento, entre outras atividades, aguçando diversas situações de ensino ao assumir a profissão docente. O desenvolvimento das atividades propostas gerou muitas exposições críticas e argumentativas dos sujeitos envolvidos na atividade com turmas do mesmo ciclo de ensino, mas, infelizmente, outros esbarraram na resistência habitual e a não participação.

Esses entraves têm sua relevância e vêm se arrastando no bojo acadêmico, provocando discussões com vertentes de problemas advindos das relações sociais, (questões de gêneros, religiosidade, cor, raça, dentre outros) estruturalmente desiguais que foram transferidos para a esfera da educação ou até mesmo para as práticas habitualmente tradicionais no seu percurso em formação.

Apesar dessas questões, pode-se concluir que o índice de satisfação dos alunos sobre as aulas dos Residentes na unidade escolar foi muito oportuno, pois cada série continha circunstâncias e realidades que diferiam umas das outras e os conteúdos trabalhados provocavam inquietações, aguçando a participação dos mesmos. Partindo dessa premissa, acreditamos que, para o ensino da Educação Física, não existe fórmula mágica, muito menos receitas prontas, pois a escola é entrelaçada por uma infinita diversidade cultural entres seus espaços, comunidades, currículos, atividades, projetos e normas. E o professor que ali se encontra em percurso pedagógico vem construindo ao longo dos anos um compartilhamento de experiências formadas por diversas rupturas.

Outro fator analisado pelos Residentes é que a boa relação com o Preceptor confere segurança e suporte nas resoluções de conflitos em sala de aula, indicando postura e interação dos licenciandos com as turmas, além de desempenhar um papel fundamental no desenvolvimento das atividades pedagógicas e materiais didáticos, compartilhando conhecimentos em um contexto formativo. Emergem também o vislumbramento perceptivo dos docentes acerca dos aspectos colaborativos e entraves que permeiam o cotidiano atual, delineando objetivos comuns, e opinião crítica de todos os agentes que compõem a instituição escolar com foco em melhorias coletivas.

Diante desse cenário, compreendemos que os processos formativos dos Residentes junto ao programa têm sido pauta de discussões rompendo espaços educacionais, adotando um perfil com novas ideias, metodologias, conteúdos e aulas presentes dentro da universidade, berço de descobertas e inovações, como também impulsionam a unidade escolar a refletir as práticas e formação contínua dos seus professores. Por fim, sintetizando, gostaríamos de concluir que a formação crítica e reflexiva dos novos docentes junto ao subprojeto de Educação Física PRP dependerá de mudanças na sua docência, oferecendo oportunidades de conhecer e refletir a

teoria e a prática cotidianamente, atuando de forma interdisciplinar, em contato direto com a realidade dos alunos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Programa de Residência Pedagógica (PRP) é uma iniciativa em prática há mais de uma década no Brasil, implementada de formas variadas. Apesar das propostas de ampliação da formação prática docente, muitas vezes essas não vêm acompanhadas de discussões sobre carreira, condições de trabalho e remuneração dos professores. Ainda assim, o PRP apresenta importantes contribuições para a formação inicial dos licenciandos, beneficiando Residentes, Preceptores e Docentes Orientadores, e se destaca como uma ação relevante complementar ao Estágio Supervisionado.

Com base no que foi apresentado, podemos destacar alguns pontos relevantes para a experiência do PRP/UEFS. Primeiro, a integração entre escola, universidade e redes de formação, que favorece o pertencimento e a responsabilidade mútua entre Residentes e escolas-campo. Em segundo lugar, ressalta-se a qualidade formativa das escolas-campo, que devem promover um ambiente intencional, coletivo e planejado, propício à (re)construção de identidades docentes. O terceiro ponto é o incentivo à pesquisa como prática formativa, articulando teoria e prática e promovendo a compreensão crítica da realidade escolar. Por fim, enfatiza-se a integração entre academia e escola, com trocas entre docentes do ensino superior e Preceptores, o que contribui para uma formação mais contextualizada, colaborativa e alinhada às demandas da escola pública.

Já com relação aos Estágios Supervisionados, as dificuldades e limites podem variar de acordo com o contexto específico do estágio e das atividades envolvidas. No entanto, podem-se perceber dificuldades e limites comuns. Podemos citar que existe uma falta de integração com a teoria, pois, em alguns casos, os estágios podem se concentrar principalmente na experiência prática, o que pode resultar em uma falta de integração com o conhecimento teórico adquirido durante o curso. Isso pode limitar o desenvolvimento e a compreensão conceitual da práxis pedagógica.

No presente texto discutimos desafios enfrentados na organização dos Estágios Supervisionados, como a supervisão inadequada causada pela estrutura precária das IES e a sobrecarga ou inexperiência dos professores supervisores nas escolas. Defendemos a necessidade de carga horária específica para acompanhamento dos estagiários e maior articulação entre IES e Secretarias de Educação. Apontamos ainda que a falta de tempo e de recursos pode comprometer a qualidade do estágio, limitando atividades desafiadoras e a autonomia dos estudantes. Apesar disso, reconhecemos que muitas instituições buscam superar essas limitações com programas bem estruturados e supervisionados.

A discussão apresentada analisou as contribuições do PRP e dos Estágios Supervisionados na formação inicial docente, destacando os saberes, práticas e identidades construídas pelos participantes ao longo do processo. Embora não haja unidade ou continuidade entre as experiências desenvolvidas por diferentes instituições, reconhece-se que o PRP promoveu maior compreensão dos desafios da Educação Básica e contribuiu para o desenvolvimento de competências pedagógicas e reflexões sobre a prática docente.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Maria Antonia R. **Os Saberes de Orientação dos Professores Formadores: desafios para ações tutoriais emancipatórias.** (260f.). Tese (Doutorado). - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2009.

ALLAIN, Luciana R. **Mapeando a Identidade Profissional de Licenciandos em Ciências Biológicas: um estudo ator-rede a partir do programa institucional de bolsas de iniciação à docência.** Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUBD-A3NEYP>. Acesso em: 07 maio 2024.

BRASIL. **CAPES: uma síntese sobre Programas de Formação de Professores da Educação Básica.** Brasília: Ministério da Educação, 2014.

BRASIL. **Decreto n.º 8.752/2016.** Brasília: Presidência da República, 2016.

BRASIL. **Edital 06/2018.** Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). . 2018a. Disponível em:

capes.gov.br/images/stories/download/editais/27032018-Edital-6-Residencia-Pedagogica- Alteracao-II.pdf. Acesso em: 08 ago. 2018.

BRASIL. **Emenda n.º 1 ao Projeto de Lei do Senado n.º 285/2012**. Diário do Senado Federal. Brasília: Senado Federal, 2014a.

BRASIL. **Parecer do Senado Federal n.º 336**. Brasília: Senado Federal, 2014b.

BRASIL. **Portaria n.º 206, de 21/10/2011**. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Brasília: Ministério da Educação, 2011.

BRASIL. **Programa de Residência Pedagógica**: resultado da terceira etapa de seleção – projeto institucional. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). 2018b. Disponível em: http://200.130.18.222/images/stories/download/editais/resultados/01082018_Resultado_0744166_RESULTADO_TERCEIRA_ETAPA___PAGINA_DA_CAPES.pdf. Acesso em: 28 out. 2018.

BRASIL. **Projeto de Lei do Senado n.º 6**. Brasília: Senado Federal, 2014c.

BRASIL. **Projeto de Lei do Senado n.º 227**. Brasília: Senado Federal, 2007.

BRASIL. **Projeto de Lei do Senado n.º 284**. Brasília: Senado Federal, 2012.

BRASIL. **Relatório de Gestão 2009-2011 da Diretoria de Educação Básica Presencial DEB – PRODOCÊNCIA**. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Brasília: Ministério da Educação, 2012.

CAIMI, F. E. **Aprendendo a ser professor de História**. Passo Fundo: Editora da Universidade de Passo Fundo, 2008.

CYRINO, M.; SOUZA NETO, S. de. Interventoria: uma proposta para o acompanhamento de estagiários de pedagogia. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 05, n. 08, p. 136-152, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/80/70>. Acesso em: 29 abr. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 7 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, A. C. Como Elaborar um projeto de Pesquisa. 6 ed. São Paulo: Editora Atlas, 2010.

NÓVOA, António. **O lugar da licenciatura**. 2016. Disponível em: forproll.com/o-lugar-da-licenciatura/. Acesso em: 03 mar. 2019.

PANIZZOLO, C. *et al.* Programa de Residência Pedagógica da UNIFESP: avanços e desafios para a implantação de propostas inovadoras de estágio. **Anais [...] XVI**

Encontro Nacional de Didática de Ensino. Campinas: Junqueira & Marin Editores, p. 221-233, 2012.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SARTI, F. M. Parceria intergeracional e formação docente. **Educação em revista**. Belo Horizonte, 25 (2), pp.133-152, 2009.

SILVA JÚNIOR, Arestides Pereira da *et al.* Estágio curricular supervisionado na formação de professores em educação física: uma análise da legislação a partir da resolução CFE 03/1987. **Pensar a prática**, v. 19, n. 1, 2016.

SOUZA, E. C. **O conhecimento de si**: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: UNEB, 2006.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 10 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

ZEICHNER, K. M. **Políticas de formação de professores nos Estados Unidos**: Como e por que elas afetam vários países no mundo. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.