



Edição Especial

III Congresso Internacional de Ensino - CONIEN
Universidade do Minho - Braga, Portugal, 2024

APROXIMAÇÕES DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA COM O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CURSO DE PEDAGOGIA

*APPROACHES OF THE PEDAGOGICAL RESIDENCY PROGRAM TO
SUPERVISED INTERNSHIP IN THE PEDAGOGY COURSE*

Sandra Regina dos Reis¹
Ivone Pingoello²

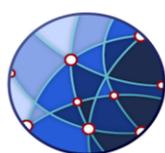
Resumo

O estágio supervisionado no curso de Pedagogia ainda necessita de estudos, com o fim de redesenhar seus caminhos. Assim, tem se buscado alternativas diversificadas, sendo uma delas, sua aproximação com o Programa Residência Pedagógica (RP), que consiste em programa criado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, com o fim de implementar projetos de formação de professores. Estende-se a todas as licenciaturas, sendo desenvolvido em parceria com as IES e com a rede básica de Educação. Na busca por conhecer mais esse universo, foi proposto esse estudo que tem como objetivos, analisar a aproximação do RP com o estágio e apontar possíveis contribuições do RP ao estágio supervisionado. A pesquisa foi desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa que envolveu estudo bibliográfico e análise documental dos editais do programa e de relatórios produzidos por alunos residentes, de um curso de Pedagogia, nos anos de 2023 e 2024. Os resultados apontam proximidades entre a atividades realizadas no RP e o estágio regular. Revela, ainda, que o tempo que o residente permanece na escola é maior que no estágio regular, bem como realiza mais atividades. Estes fatores, associado ao recebimento de bolsas ofertadas pela Capes, promovem o fortalecimento da compreensão de que o estágio e RP são importantes processos de formação docente, sendo que esse último apresenta vantagens, tanto pelas bolsas ofertadas pela CAPES, quanto pelo maior tempo dedicado às atividades de residência na escola.

¹ Universidade Estadual do Norte o Paraná - UENP.

² Universidade Estadual do Norte o Paraná - UENP.

REPPE: Revista do Programa de Pós-Graduação em Ensino
Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio (PR), v. 8, n. 2, p. 885-903, 2024
ISSN: 2526-9542



III CONIEN
Congresso Internacional de Ensino
PESQUISAS NA ÁREA DE ENSINO:
IMPACTOS, COOPERAÇÕES E VISIBILIDADE

DE 4 A 6 DE SETEMBRO
BRAGA - PORTUGAL



Palavras chave: Curso de Pedagogia; Estágio Supervisionado; Programa de Residência Pedagógica - RP.

Abstract

Supervised internships in the Pedagogy course still require further studies to redesign their pathways. Thus, diversified alternatives have been sought, one of which is its alignment with the Pedagogical Residency Program (RP). This program was created by the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES) with the aim of implementing teacher training projects. It extends to all teaching degrees and is developed in partnership with higher education institutions (IES) and the basic education network. In an effort to understand this universe better, this study was proposed with the objectives of analyzing the alignment of the RP with the internship and identifying possible contributions of the RP to the supervised internship. The research was developed using a qualitative approach that involved a bibliographic study and documentary analysis of program announcements and reports produced by resident students in a Pedagogy course in the years 2023 and 2024. The results indicate similarities between the activities carried out in the RP and the regular internship. It also reveals that residents spend more time in the school than in a regular internship and perform more activities. These factors, combined with the scholarships offered by CAPES, reinforce the understanding that both the internship and the RP are important processes in teacher training, with the latter presenting advantages due to the scholarships provided by CAPES and the increased time dedicated to residency activities in schools.

Keywords: Pedagogy Course; Supervised Internship; Pedagogical Residency Program - PRP.

Introdução

O estágio supervisionado é um componente obrigatório na formação do pedagogo, pois estabelece uma conexão entre a teoria e a prática. Historicamente, foi-lhe atribuído um caráter complementar, sendo colocado ao final do curso e depois das disciplinas teóricas, assumindo o perfil de prática modeladora e reprodutivista, criticado por Pimenta e Lima (2010). Concebido dessa forma, segundo as autoras, o estágio consiste na prática de treinar o aluno para reproduzir a atuação de um professor experiente. Estudos realizados num contexto mais atual, como de Pimenta e Lima (2010) e Reis (2015), compreendem o estágio como movimento que se realiza no ambiente escolar e envolve, entre outros elementos, a articulação teoria e prática.

Os estudos recentes sobre o estágio revelam que a obrigatoriedade de sua oferta nos cursos de pedagogia já não é tema de discussão, o que prevalece são discussões e reflexões voltadas ao modo de organizar, desenvolver e executar o estágio. A proposição do modelo é de responsabilidade de cada curso e de cada

instituição. Dessa forma, o cenário nacional tem sido caracterizado por diferentes propostas e pela busca por alternativas diferenciadas que atendam as necessidades do contexto local.

Em 2018, com o propósito de aprimorar a formação inicial de professores da Educação Básica, foi criado, pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, o Programa de Residência Pedagógica – RP. O programa consiste na oferta de subprojetos desenvolvidos nas diversas licenciaturas, atrelados a um único projeto institucional. Ocorre por meio de parceria entre a CAPES, as Instituições de Ensino Superior - IES e as redes públicas de Educação Básica. A participação acontece por meio de edital próprio da instituição, sendo concedidas bolsas aos participantes.

Em sua terceira edição (CAPES, Edital nº 23/2022), o RP tem instigado pesquisas sobre diversas temáticas que compõe seu campo de atuação. Sua relação com estágio supervisionado constitui um dos aspectos a ser estudado. Imersos nesse universo, foi proposto essa investigação que busca responder: Quais as aproximações existem entre o RP e o Estágio Supervisionado? Que contribuições pode trazer o RP ao estágio supervisionado do curso de Pedagogia? Para responder os questionamentos, o estudo teve como objetivos: analisar a aproximação do RP com o estágio e apontar possíveis contribuições do RP ao estágio supervisionado. A pesquisa foi desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa que envolveu estudo bibliográfico e análise documental dos editais do programa e de relatórios produzidos por alunos residentes de um curso de Pedagogia, nos anos de 2023 e 2024.

Os resultados revelam que a proposta desenvolvida no RP possui proximidade com o estágio supervisionado regular realizado no curso de Pedagogia da instituição. No RP, o aluno permanece maior tempo na escola campo, realiza mais atividades e leituras, participa mais de encontros, discussões e outras atividades voltadas à temática. Esse conjunto de fatores, associados ao recebimento de bolsas promove um conhecimento mais profundo do ambiente escolar e maior aproximação do futuro campo de atuação. Também, fortalece a compreensão da visão de estágio, da prática pedagógica e da ação docente.

O curso de Pedagogia: os caminhos do estágio supervisionado e do RP

A relação do RP com o estágio no curso de pedagogia constituiu a temática desse estudo e, para sua compreensão, faz-se necessário conhecer o caminho histórico do curso de Pedagogia no Brasil, os desdobramentos do estágio supervisionado e a configuração do RP.

O curso de Pedagogia no Brasil

O curso de pedagogia foi criado em 1939, estabelecendo as bases para a formação de professores no Brasil. Inicialmente, foi ofertado no modelo 3 + 1, isto é, três anos de bacharelado e mais um ano de curso de Didática, destinado à formação do professor. Essa configuração permaneceu até meados dos anos sessenta, quando novas normas foram estabelecidas pelo Conselho Federal de Educação que fixou os conteúdos mínimos para o curso de Pedagogia (Parecer nº 252/1969) e regulamentou as habilitações (Resolução nº. 2/69). Passou a ser ofertado por habilitações, sendo uma parte comum, que consistia na base para todo o percurso de estudo e uma parte diversificada, de curta duração, voltada às habilitações como Magistério das disciplinas pedagógicas na Escola Normal, Orientação Educacional; Administração Escolar, Supervisão Escolar e Inspeção Escolar (Arantes e Gebran, 2014). Nos anos de 1970, foram incorporadas disciplinas voltadas à psicologia, sociologia e filosofia da educação. Nos anos 80 e 90, apesar da reação contrária de grupos de profissionais, a formação do pedagogo permaneceu com essa configuração.

A promulgação de uma nova Lei, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (Lei 9394/96) possibilitou a criação do Curso Normal Superior para formação do professor da Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, enfraquecendo o curso de Pedagogia quando aponta que a formação de professores deve ocorrer naquele curso e não na Graduação em Pedagogia. Discussões e debates acirrados entre os que eram favoráveis e os que eram contrários à proposta tiveram início:

Ainda nos anos 1990, as discussões acerca do curso de Pedagogia após a implantação da LDB 9394/96 dividiram as opiniões dos estudiosos entre os defensores da formação do professor e do especialista em um único curso de Pedagogia, e os que acreditavam

na divisão em dois cursos, sendo um para a formação do professor para atuação na Educação Infantil e séries iniciais e outro para formação do especialista. Esta última ainda se subdividia entre os defensores da formação na licenciatura e os que acreditavam dever ser realizada em curso de bacharelado, retomando as discussões de toda sua história (Reis, 2015, p.97).

Os conflitos se arrastaram até o início século XXI, quando o curso foi reformulado em função da implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (Resolução CNE/CP nº 1/2002), que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. A resolução assegurou que a formação de professores ocorresse em nível superior e em cursos de licenciatura. Para tal, previa carga horária mínima de 2.800 horas que contemplava estudos teóricos, estágio supervisionado e prática.

No tocante ao curso de Pedagogia, a resolução não foi suficiente para conter o cenário de instabilidade e tensões que se formaram, culminando com a implantação de diretrizes específicas que atribuiu nova identidade para o curso de Pedagogia (Resolução CNE/CP nº 1/2006). Segundo Gomes e Pimenta (2019, p. 66), “[...] o processo de definição dessas diretrizes foi marcado por tensos debates sobre a Pedagogia como ciências e a especificidade dos cursos de Pedagogia, traduzido nos embates sobre a identidade profissional do pedagogo”. Complementam ainda os autores que “[...] o curso de pedagogia deveria formar profissionais pedagogos, uma vez que a Pedagogia inclui a docência, mas não se reduz a ela” (Gomes e Pimenta, 2019, p. 66).

Instituída as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura (Resolução CNE/CP nº 1/2006) o Curso Normal Superior foi abolido e assegurou que o curso de Pedagogia formasse para docência, gestão educacional e outras áreas relacionadas à prática educativa. Extinguiu as habilitações, ampliou o curso para 3.200 horas e assegurou o Estágio Supervisionado, priorizando sua realização na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e na gestão.

A formação generalista do pedagogo, proposta pela resolução, não agradou a todos e a divisão de opiniões permaneceu. Em um estudo sobre os cursos de Pedagogia ofertados no Brasil, Gatti e Nunes (2009) alertaram para a fragilidade da formação em função da característica fragmentária presente na sua estrutura. Cerca de 40% das disciplinas do curso eram dedicadas aos fundamentos da Educação.

Ainda, nas disciplinas da formação específica, predominavam as abordagens de caráter mais descritivo, com conteúdo apresentado de forma genérica ou superficial, que deixava frágil a associação com as práticas docentes (Gatti; Nunes, 2009).

No ano de 2015, quando foi definida as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação em cursos de licenciatura e para a formação continuada pela Resolução CNE/CP nº 02/2015. Alterações realizadas nos cursos de Licenciatura se estenderam ao curso de Pedagogia, como a ampliação da carga horária mínima para 3.200 e reforço da unidade teoria e prática. Este, já defendido nas diretrizes específicas do curso de Pedagogia. Contemplou, ainda, o uso das tecnologias e ressaltou a necessidade da articulação entre a formação inicial e continuada. A resolução reafirmou e ampliou a atenção aos estágios supervisionados e à formação voltada às diversidades. Ainda durante seu período de implementação, a Resolução foi revogada e foi proposta a formação do professor articulada à Base Nacional Comum Curricular – BNCC pela Resolução CNE/CP nº 02/19:

Ao término do ano de 2019, precisamente no dia 20 de dezembro, diversos setores da educação foram surpreendidos com a publicação da Resolução CNE/ CP n. 02/19, definindo Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituindo a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Sem discussão com as entidades, IES ou com a sociedade, e de forma impositiva, o documento passa a nortear processos de elaboração e reformulação curricular no País (Silva; Ortigão, 2020, p. 110).

Instituída de forma verticalizada, ou seja, sem nenhuma discussão com qualquer representação da sociedade, instituições de Ensino Superior, entidades e associações como a Anfope, posicionaram-se contrários, pois impactava seriamente o curso de Pedagogia. Essa Resolução causou o esvaziamento da natureza teórico-investigativa, rebaixando e desqualificando o processo formativo, reduzindo os cursos de licenciatura a instrumentos para implementação da BNCC. O descontentamento com a resolução e a forma verticalizada, a qual foi construída e aprovada, gerou a recusa de sua aceitação e levantou um movimento em defesa do curso de Pedagogia. Foram organizados encontros e eventos com a finalidade de criar formas de oposição e de repúdio à Resolução em todo o país. Em 2023, o governo suspendeu a implantação dessa Resolução e, até o momento, seguem os embates e discussões.

O estágio supervisionado no curso de Pedagogia

O Estágio Supervisionado constitui um componente obrigatório previsto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9394/96, que assegura a associação teoria e prática, sendo que este constitui um dos fundamentos da formação dos profissionais da Educação. Porém, o estabelecimento das normas para a realização dos estágios fica relegado aos sistemas de ensino. As diretrizes do curso de Pedagogia (Resolução CNE/CP nº 01/2006), que atribuiu “[...] identidade ao profissional de Pedagogia, direcionando a formação à docência na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino fundamental” (Reis, 2015, p. 98), integrou a gestão à docência, a carga horária de estágio foi reduzida a 300 (trezentas) horas, devendo atender as áreas de atuação do pedagogo. Sua realização deveria ocorrer ao longo do curso, de forma a superar a divisão de duas etapas que acontecia: a primeira parte teórica e a segunda, a prática.

O estágio sempre esteve presente no curso de Pedagogia. No entanto, nem sempre recebeu a devida atenção por parte dos docentes e das próprias instituições, conforme aponta Reis:

Em toda a história do curso de Pedagogia, o estágio supervisionado esteve presente. No entanto, ocupa, no interior das instituições, frente ao corpo docente e discente, um lugar desprivilegiado, sendo-lhe atribuída menor importância com relação às demais disciplinas que compõem o projeto pedagógico do curso. Compreendido como mero componente curricular obrigatório técnico, destituído de reflexão e articulação teoria e prática, no qual o aluno vai a campo com um receituário para aprender uma prática já consolidada (Reis, 2015, p. 20).

Para Reis (2015), o estágio era considerado meramente condições burocráticas de atendimento a requisitos legais, dissociado da Didática e das disciplinas do curso. Embora esta compreensão de estágio ainda seja presente nos cursos de licenciatura, há um avanço no reconhecimento de sua importância na formação do professor, sendo visto como articulador da teoria e prática, bem como o elo entre o campo de trabalho do profissional e de formação. Também fortaleceu a percepção do estágio “[...] como movimento que fomenta reflexões, discussões e apontamento de possibilidades de intervenções pedagógicas, que configurem uma prática pedagógica” (Reis, 2015, p. 20).

O estágio supervisionado permite que o aluno tenha contato organizado e estruturado com o trabalho docente e, por meio dessa experiência, possa se perceber professor, compreender e enfrentar os desafios da profissão (Pimenta, 2010). O estágio possibilita ao aluno a vivência de situações práticas, nas quais pode refletir, discutir e propor diferentes alternativas de intervenção. É na ação docente que novas reflexões teóricas surgem e as teorias estudadas em sala de aula ganham sentido.

As Resoluções ressaltam a importância do estabelecimento da ligação entre teoria e prática, bem como entre os componentes curriculares, sendo o estágio o articulador desses elementos (CNE/CP nº 2/ 2015; CNE/CP nº 1/2006). Pimenta e Lima (2010) defendem que o estágio não pode ser visto só como prática, nem só como teoria, nem tampouco reduzido ao treinamento de competências e aprendizagem de práticas modeladoras, pois consiste em um “[...] campo de conhecimento formativo dos futuros professores e integrante do projeto curricular” (Pimenta e Lima, 2010, p. 88). O estágio consiste em atividade prática e, também, atividade teórica, sendo instrumentalizador da *práxis*, constituindo uma relação dialética na qual há a indissociabilidade entre teoria e prática, tornando-se o “[...] núcleo articulador da formação do profissional. Teoria e prática são, portanto, indissociáveis.” (Pimenta e Lima, 2010, p. 69). Desse modo, o estágio possibilita a aproximação do aluno com seu espaço de atuação:

[...] para uma real aproximação com o futuro campo profissional, é necessário que os estudantes levantem dados, observem a prática de profissionais mais experientes, reflitam, analisem, conceituem, busquem articular as teorias estudadas com as situações práticas, procurem articular os vários elementos que estão percebendo na realidade observada de modo que avancem no seu desenvolvimento pessoal e na constituição dos seus estilos de atuação. Esse é o movimento que lhes permite, com o apoio das referências teóricas estudadas e das discussões realizadas em sala, buscar refletir criticamente sobre a realidade, interpretar o que observam e, então, formular referências mais gerais para a prática futura (Almeida e Pimenta, 2014, p. 29).

Assim, o estágio necessita ser articulado às demais disciplinas do curso, de forma a constituir um trânsito pelos saberes necessários à formação docente. Durante a realização do estágio, o aluno se depara com situações cujas reflexões necessitam de subsídio de conhecimentos envolvidos em todas as atividades do seu percurso formativo.

Apesar do reconhecimento de contribuições à formação do professor, o estágio pouco mudou. Ainda é compreendido nos cursos de como “[...] atividade prática, que treina o aluno para ser professor, colocando, em ação, as discussões teóricas realizadas na graduação, ou seja, aquilo ofertado pelo curso na teoria. Cumpre apenas uma exigência formal” (Reis, 2015, p.106).

Diante do exposto, pode-se afirmar que os estudos já realizados ainda não foram suficientes para modificar a condução do estágio nas instituições, de forma a conferir valorização necessária, com o fim de cumprir seu papel articulador. Na busca por alternativas que configurem possibilidades de mudanças dessa realidade, tem sido propostas diferentes alternativas. Nesse contexto, o RP tende a apresentar contribuições, pois promove maior inserção e imersão do aluno no campo de estágio.

O caminho histórico do RP

O RP foi criado em 2018 pela CAPES, com o fim de implementar projetos inovadores para estimular a articulação teoria e prática nos cursos de licenciatura. Efetiva-se por meio da parceria com as universidades e com as redes públicas de Educação básica. No primeiro edital (CAPES nº 06/2018) o RP é apresentado como atividade de formação docente com quatrocentos e quarenta horas, destinado a todas as Licenciaturas. Foi destinado a alunos regularmente matriculados nas séries finais do curso, sendo desenvolvido em escola pública de Educação Básica. O credenciamento IES ocorreu por meio de seleção previsto em edital. A instituição apresentou um projeto composto por subprojetos, conforme as licenciaturas participantes. Contou com uma equipe composta por um coordenador do projeto - docente orientador da universidade, três preceptores professores da Educação Básica e um grupo de trinta alunos, sendo vinte e quatro bolsista e seis voluntários.

Os objetivos do RP eram voltados ao aperfeiçoamento da formação dos discentes de cursos de licenciatura, fortalecimento da relação entre a IES e a escola de Educação Básica, promoção da adequação dos currículos dos cursos de formação de professores às orientações da Base Nacional Comum Curricular - BNCC e contribuição com a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura.

Com poucas alterações, foram instituídas mais duas edições, sendo segunda em 2020 (CAPES, Edital nº 1/2020) e a terceira em 2022 (CAPES, Edital nº 23/2022).

A segunda edição previu a realização de quatrocentos e quatorze horas de atividades, desenvolvidas em dezoito meses, organizado em três módulos de seis meses. Cada módulo possuiu cento e trinta e oito horas distribuídas da seguinte forma: oitenta e seis horas de preparação, estudo de conteúdos, ambientação na escola, observação e, outras doze horas, destinadas à elaboração de planos de aula, e quarenta de regência. Elencou áreas prioritárias, que incluiu Alfabetização, Biologia, Ciências, Física, Língua Portuguesa, Matemática e Química. Essa configuração direcionou os subprojetos dos cursos de Pedagogia à área de Alfabetização e vinculou as atividades nas turmas da Educação Infantil, 1^a e 2^o ano do Ensino Fundamental I, ou Jovens e Adultos. No tocante aos objetivos, a segunda edição omitiu qualquer menção ao estágio supervisionado. Destinava-se a: incentivar a formação de docentes em nível superior nos cursos de licenciatura, fortalecer a relação entre a IES e a escola de Educação Básica, promover a adequação dos currículos os cursos de formação de professores à BNCC e fortalecer as redes de ensino na formação de professores.

A terceira edição (CAPES, Edital nº 23/2022; Portaria nº 82/2022) previu quatrocentas horas para realização das atividades e está em fase de encerramento. O número de alunos atendidos foi reduzido para quinze alunos bolsistas e, diferente da segunda, essa edição propiciou mais autonomia às IES, pois não restringiu e nem priorizou áreas de oferta. Da mesma forma, não apresentou subdivisão dos projetos em módulos, possibilitando maior liberdade na organização dos subprojetos. Nessa edição, os objetivos foram suprimidos no Edital, sendo apresentados apenas na Portaria que estabeleceu: fortalecer e aprofundar a formação teórico-prática; contribuir para a construção da identidade profissional; estabelecer corresponsabilidade entre IES, redes de ensino e escolas; valorizar a experiência dos professores da Educação Básica e induzir a pesquisa e a produção acadêmica baseadas nas experiências vivenciadas no âmbito escolar. É, a partir dessa configuração, do terceiro edital, que este estudo foi desenvolvido.

Encaminhamentos metodológicos

Nesse caminho, foi proposto esse estudo com o fim de investigar as aproximações do RP com o estágio supervisionado no curso de Pedagogia. Também apontar possíveis contribuições do RP ao estágio. A metodologia consiste em uma abordagem qualitativa, visto que a pesquisa qualitativa “pode ser caracterizada como

tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais” (Richardson, 2008, p. 90), bem como, consiste em “uma atividade sistemática orientada à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais” (Esteban, 2010, p. 127).

Por meio de um estudo sistematizado, buscou-se com este estudo apresentar aproximações do RP com o estágio supervisionado, evidenciando seu significado para o curso e para a compreensão do estágio. Nesse caminho, optou-se pela revisão bibliográfica e análise documental. A revisão bibliográfica partiu da análise de estudos assentados sobre a temática, com intuito de servir como ponto de partida e contribuir com o aprofundamento da discussão (Santos, 2006). No tocante à análise documental, considerou-se que as fontes documentais: contribuem com dados ricos que evitam desperdício de tempo, oferecem um panorama mais objetivo da realidade, possibilitam conhecer modificações ocorridas na estrutura e a obtenção de dados com custo menor (Reis, 2015). Possibilitou assim, um conhecimento mais aprofundado e melhor compreensão do RP e do seu processo de implantação e execução.

Três pilares constituíram a base desse estudo: o curso de pedagogia, o estágio supervisionado e o RP. A análise documental foi realizada a partir das resoluções, editais e dos relatórios, produzidos pelos alunos residentes do RP.

O contexto de estudo é o Programa de Residência Pedagógica, terceira edição (CAPES, Edital nº 23/2022), iniciada no ano de 2022 e finalizado em maio de 2024, realizado em uma universidade pública do estado do Paraná, com o subprojeto do curso de Pedagogia. A área definida para as atividades foram as de Alfabetização e envolveu turmas de quinto ano da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A população envolvida no RP foi de duas professoras orientadoras da IES, três preceptoras, professoras regentes de escolas municipais, que acompanhavam os alunos nas escolas e dezoito alunos matriculados nos dois últimos anos do curso de Pedagogia, sendo que quinze eram bolsistas e três voluntários. Os residentes foram selecionados por meio de edital próprio da universidade. Durante a vigência do RP, os residentes realizaram relatórios semestrais e um relatório final. Os dados analisados neste estudo foram coletados dos relatórios realizados pelos residentes.

Buscou-se com este estudo, contribuir com elementos para possíveis reformulações do estágio e do RP. Esse estudo também se vale como contribuição

para a afirmação do RP como um Programa fundamental para a formação e qualificação docente.

Análise dos dados: o curso de Pedagogia e as aproximações do RP com o Estágio Supervisionado

A proposta da primeira edição do RP (CAPES nº 06/2018), teve como propósito o desenvolvimento de projetos com o fim de fortalecer o campo da prática, com a implementação da relação teoria e prática na atuação docente. Destacou a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura como um de seus objetivos. Nas edições de 2020 e 2022, a relação com o estágio foi suprimida dos editais. Mas não deixou de existir, consolidando o vínculo entre o RP e o estágio.

A oferta de RP nas instituições necessita de edital próprio para oferta do projeto institucional e seus subprojetos. O aproveitamento das atividades do RP como estágio supervisionado não é obrigatório, cabendo a cada IES a formalização interna desse processo. A instituição estudada ofertou as três edições do RP e, desde a primeira edição, regulamentou a substituição do estágio pelo RP para os alunos inscritos no programa. Esse é um aspecto positivo descrito nos relatórios dos residentes. As atividades do RP se assemelham às realizadas no estágio; o diferencial reside na carga horária, enquanto o estágio possui carga horária total de XX distribuída em áreas de atuação e no período dos quatro anos do curso, o RP, terceira edição, possuía carga horária total de 414 realizadas no período de dois anos e divididas em encontros, estudos, ambientação, observação, XX horas de regência e participação em eventos acadêmicos científicos, além dos residentes serem contemplados com bolsas. Desse modo, o RP possibilitou que as atividades fossem ampliadas e diversificadas, trazendo contribuições para a formação do pedagogo. Essa contribuição não se restringe à formação para à docência, mas se estende às demais áreas de atuação do pedagogo, como a gestão e outras áreas de serviços, de apoio escolar, entre outras, nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (Brasil, 2006).

A passagem pelo RP propiciou maior vivência da realidade escolar devido à extensão do tempo na escola, a realização de atividades diversificadas e a assistência de uma preceptora, que é a professora regente de uma turma de Educação Infantil ou dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Alguns aspectos presentes já no estágio,

destacaram-se de forma mais acentuada no RP. Nos relatórios dos alunos residentes, foi constatado o reconhecimento do RP à sua formação, a partir de apontamentos como: “foi uma jornada muito marcante”, “contribuiu de maneira significativa para o desenvolvimento profissional”, “contribuiu muito com a formação”, “preparou para os desafios futuros da carreira docente”, entre outros. Percebe-se que o programa trouxe contribuições como a ampliação do conhecimento sobre a ação docente, colaborou com a compreensão da função da escola na sociedade e outras. Apesar de mais intensificadas no RP, essas contribuições também são reconhecidas no estágio e, em ambos, apresenta benefícios aos alunos, no sentido de propiciar “que os futuros professores compreendam a complexidade das práticas institucionais e das ações aí praticadas por seus profissionais como alternativa no preparo para sua inserção profissional” (Pimenta e Lima, 2010, p. 41). Porém, se intensificam no RP, como demonstra os relatórios apresentados pelos dos residentes.

O maior tempo de convivência do residente na escola e na sala de aula proporcionado pelo RP, a realização de mais atividades com os alunos, as relações que se estabelecem no ambiente escolar e todo o processo de imersão nessa realidade, influenciou na compreensão das práticas educativas e das relações da escola com os outros âmbitos da sociedade. Possibilitou, ainda, a ampliação das reflexões sobre a profissão docente, sobre a identidade do professor, sobre as relações presentes na docência, entre outros aspectos. Para Pimenta e Lima (2010), a relação entre os saberes teóricos e os saberes da prática ocorrem durante o curso de formação, sendo que o contato com as realidades da profissão, assegura que o aluno aprimore a escolha de ser professor.

Em todas as edições, o RP demonstrou reconhecer que a formação para a docência se faz também no espaço escolar. Na primeira edição, das 440 horas previstas, 340 deveriam ser realizadas na escola, como ambientação, imersão, regência, planejamento e execução de intervenção pedagógica. A segunda edição não restringiu, mas direcionou os projetos dos cursos de pedagogia à Alfabetização, contemplou 414 horas, sendo distribuídas em três módulos, sendo que em cada um era previsto ambientação na escola para familiarização com a atividade docente, observação em sala de aula, elaboração de planos de aula e regência. A terceira edição, não apresentou uma divisão de carga horária por atividades. No entanto, destaca como prioridade, o desenvolvimento da maior parte da carga horária na escola campo.

Segundo os residentes, não foi apenas a carga horária mais extensa que enriqueceu a prática, mas os momentos de troca com os colegas, com as professoras preceptoras e com as coordenadoras do programa. O conjunto de fatores fez com que reconhecessem que a ação do professor não se restringiu somente às aulas, mas se estendeu ao domínio dos conteúdos, ao planejamento, à vinculação do que é trabalhado com o perfil da turma, entre outros. Assim, o RP reforça a percepção existente no estágio, que o compreende como “[...] espaço de formação docente e de construção da identidade precisa ter uma dimensão de compreensão ampla, em que estejam presentes a escola e sua organização social, o trabalho docente e a sala de aula” (Pimenta e Lima, 2010, p. 156).

Outro aspecto frequente nos relatórios produzidos pelos residentes é o fortalecimento da parceria entre Universidade e às escolas municipais, promovido pelo RP. O reconhecimento da necessidade de aproximação do Ensino Superior e Educação Básica também pode ser identificado no estágio regular, mas é menos impactante nos alunos de estágio regular, visto que pouco transitam por esses espaços. O fortalecimento da relação da IES com a escola de Educação Básica, a relação das atividades práticas com o conjunto de disciplinas do curso são elementos que ultrapassam o campo do estágio, podendo alcançar futuras reformulações não só do estágio, mas de todo o curso.

As atividades práticas são inerentes ao curso de formação, sendo que o aluno não sai da universidade para passear na escola, mas para continuar aprendendo fora do contexto universitário, isto é, de forma que tanto o residente, como o estagiário, se insere “na realidade viva de um cenário profissional” (Zabalza, 2014, p. 115). A formação docente não se restringe às salas de aulas das IES, nem às limitações das disciplinas, mas perpassa todas elas, vai ao campo de trabalho, identifica as necessidades, avalia e propõe transformações.

O estágio, então, deixa de ser considerado apenas um dos componentes e mesmo um apêndice do currículo de formação e passa a integrar o corpo de conhecimentos dos cursos de formação de professores. Poderá permear todas as suas disciplinas, além de seu espaço específico de análise e síntese ao final do curso. Cabe-lhes desenvolver atividades que possibilitem o conhecimento, a análise, a reflexão do trabalho docente, das ações docentes, nas instituições, a fim de compreendê-las em sua historicidade, identificar seus resultados, os impasses que apresenta, as dificuldades. Dessa análise crítica, à luz dos saberes disciplinares, é possível apontar as

transformações necessárias no trabalho docente, nas instituições (Pimenta e Lima, 2010, p. 55).

Os relatórios analisados confirmam essa visão quando afirmam que a convivência na escola contribuiu significativamente para a formação profissional e proporcionou uma sólida base prática de experiência, complementada pelos conhecimentos teóricos adquiridos nas aulas, conforme relato da maioria. Há que se considerar também que o maior tempo na escola possibilitou conhecer e refletir sobre a realidade escolar, confrontá-la com as discussões teóricas presentes nas disciplinas do curso e buscar alternativas de intervenção, com o fim de propor solução para as dificuldades apresentadas (Reis, 2015).

Nos relatórios dos residentes pode ser evidenciado que o saber teórico resultante dos estudos no conjunto de disciplinas do curso, fundamentou sua atuação nas atividades do RP. Isso foi mais evidente nos planejamentos e nas regências, contribuindo, também, para a valorização da relação teoria e prática. A imersão na sala de aula e o contato com as atividades da rotina escolar, fortaleceu a importância da articulação desses dois elementos. Essa compreensão foi retratada em alguns trechos extraídos de relatórios, tais como “Tive a oportunidade de vivenciar diferentes realidades em sala de aula”; “Ao revisitar o referencial teórico durante o período do RP, pude constatar que os conceitos abordados se alinharam de forma coerente com o que vivi e desenvolvi na regência”; “A vivência nas instituições escolares potencializou a reflexão teórica aliada à prática”; “Durante o programa, tive oportunidade de relacionar os conhecimentos teóricos adquiridos na formação inicial com as demandas e realidades do contexto escolar”. Assim, o RP constituiu um espaço de reflexão, de experimentação e de vivência da articulação teoria e prática: “A prática (a análise teórica da prática) é o ponto de partida e o ponto de chegada”. (Pimenta e Lima, 2010, p. 69)

Além da imersão na escola campo, o desenvolvimento do RP envolveu a realização de leituras, bem como encontros, oficinas, reuniões, estudos em grupo e individuais. O conjunto de atividades realizadas no RP fomentou um ir e vir permeado por discussões, que transitaram pela teoria e prática, pelo saber e fazer, pensar e agir, trabalho individual e coletivo. Da mesma forma, as atividades realizadas fora do ambiente escolar, subsidiaram as ações realizadas pelo residente na escola. Porém, para uma real aproximação com o futuro campo profissional e com a atuação docente

É necessário que os estudantes levistem dados, observem a prática de profissionais mais experientes, reflitam, analisem, conceituem, busquem articular as teorias estudadas com as situações práticas, procurem articular os vários elementos que estão percebendo na realidade observada de modo que avancem no seu desenvolvimento pessoal e na constituição dos seus estilos de atuação. Esse é o movimento que lhes permite, com apoio das referências teóricas estudadas e das discussões realizadas em sala, buscar refletir criticamente sobre a realidade, interpretar o que observam e, então, formular referências mais gerais para a prática futura (Almeida e Pimenta, 2014, p. 29).

Assim compreendido, o RP supera a função reprodutivista e modeladora do estágio nos cursos de Pedagogia apontadas por Pimenta e Lima (2010), pois auxilia na superação da perspectiva técnica e o compreende como movimento que contempla a articulação teoria e prática. Contribui, ainda, com possíveis reformulação de propostas de estágio e com elementos e análises que podem auxiliar na revisão e elaboração do Projeto Pedagógico do curso estudado, bem como de outros cursos de Pedagogia.

Considerações finais

O estudo revelou contribuições que o RP oferta o estágio supervisionado no curso de Pedagogia. A análise dos documentos e dos relatórios dos alunos possibilitou a compreensão para além, do estágio, estendendo-se ao RP como programa de formação e qualificação docente.

O estágio é obrigatório no curso de Pedagogia desde a sua criação e o RP fortalece a compreensão que o estágio ocupa um lugar de destaque nas licenciaturas. O RP possui proximidade significativa com o estágio regular e o amplia, oferecendo maior carga horária que favorece a residência na Educação Básica, como um período de desenvolvimento e aperfeiçoamento profissional.

O período de imersão resulta em uma reflexão mais aprofundada da realidade escolar, uma compreensão ampliada da profissão docente e uma maior integração entre os saberes teóricos e práticos. No entanto, só é possível essa imersão, porque o RP é desenvolvido por meio de Programa que subsidia bolsa aos residentes, dando-lhes a oportunidade de se dedicar exclusivamente ao campo de estudos de formação profissional. No contexto dos cursos de Pedagogia, o RP emerge como um espaço

privilegiado para a vivência e reflexão da complexidade e amplitude do trabalho docente, contribuindo para melhorias na formação de pedagogos.

Apesar das contribuições, há que se considerar a dificuldade de implantação da proposta do RP como estágio regular. Isso em função de fatores como a carga horária do curso, a alta carga horária do RP, as condições de oferta de bolsas para todos os residentes e a própria condição de vida de alguns alunos.

Há que se destacar a necessidade de aprofundamento nos estudos quanto ao RP por ser esse um Programa de Governo que não tem garantia de continuidade. A ideia é discutir em pesquisas futuras os pontos fortes e fracos do RP e, na possibilidade de descontinuidade desse Programa, avaliar as possíveis reformulações nos estágios e no Projeto Pedagógico dos cursos, visando à formação mais integrada e alinhada às demandas da prática educativa contemporânea.

Referências

ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido. Centralidade do estágio em cursos de Didática nas Licenciaturas: rupturas e significações. In: ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido. **Estágios supervisionados na formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2014.

ANA, Wallace Pereira Sant; LEMOS, César. Metodologia Científica: a pesquisa qualitativa nas visões de Lüdke e André. In: **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**. Mossoró, v. 4, n. 12, 2018.

ARANTES, Ana Paula; GEBRAN, Raimunda. O curso de Pedagogia e o processo de formação do pedagogo no Brasil: percurso histórico e marcos legais. **HOLOS**, [S. l.], v. 6, p. 280–294, 2015. DOI: 10.15628/holos.2014.1643. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/1643>.

BRASIL. Lei nº 9394. Aprovada em 20 de dezembro de 1996. Fixa Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Resolução CFE nº. 2/69, de 12 de maio de 1969**. Reformula o curso de Pedagogia e propõe habilitações no último ano. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 maio 1969.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n.º 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. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº. 01 de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: MEC, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui Base Nacional Comum para Formação Inicial de Professores para a Educação Básica – BNC Formação. Brasília-DF, 2019a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2019/124721-texto-referencia-formacao->

BRASIL. **Edital CAPES 06/2018** que dispõe sobre a Residência Pedagógica. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-6-2018-Residencia-pedagogica.pdf>

BRASIL. **Edital CAPES 01/2020** que dispõe sobre a Residência Pedagógica. Disponível em: https://capes.gov.br/images/novo_portal/editais/editais/06012020-Edital-1-2020-Resid%C3%Aancia-Pedag%C3%B3gica.pdf.

BRASIL. **Edital CAPES 23/2022** que dispõe sobre a Residência Pedagógica. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/editais/29042022_Edital_1692974_Edital_23_2022.pdf.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. **Parecer CFE no 252/69**, aprovado em 11 de abril de 1969. Sobre mínimos de conteúdo e duração do Curso de Pedagogia.

BRASIL. Presidência da República. **Lei Federal nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 20 dez. 1996.

ESTEBAN, Maria Paz Sandín. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Porto Alegre: AMGH Editora / ARTMED S. A., 2010.

GATTI, Bernardete A.; NUNES, Marina Muniz R.(org.). **Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas**. São Paulo: FCC/DPE, 2009.

GOMES, Marineide de Oliveira; PIMENTA, Selma Garrido. Unidade teoria e prática e estágios supervisionados na formação de professores polivalentes: indícios de inovação em cursos de pedagogia no estado de São Paulo. In: **Cursos de pedagogia: inovações na formação de professores polivalentes** [S.l: s.n.], 2019.

PIMENTA, Selma Garrido. **O Estágio na Formação de Professores**: unidade teoria e prática?. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

REIS, Sandra Regina dos. **Estágio supervisionado no curso de pedagogia a distância**: aproximações e diferenças do ensino presencial. Tese de Doutorado. Presidente Prudente: [s.n.], 2015. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/fcc8d2e1-49fe-47bf-b194-79983275de5f/content>.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

SILVA, Antônio Alves Pereira da; ORTIGÃO, Maria Isabel Ramalho O curso de Pedagogia e os retrocessos na legislação educacional: uma ofensiva às possibilidades de formação crítica. **Série-Estudos**, Natal, RN, v. 25, n. 55, p. 95-116, 2020.

ZABALZA, Miguel A. **O estágio e as práticas em contexto profissionais na formação universitária**. São Paulo: Cortez, 2014.