

**UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

FERNANDA JARDIM MAIA

**A SIGNIFICAÇÃO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO PARA
LICENCIANDOS E DOCENTES INICIANTES**

Taubaté – SP

2020

FERNANDA JARDIM MAIA

**A SIGNIFICAÇÃO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO PARA
LICENCIANDOS E DOCENTES INICIANTES**

Dissertação apresentada à banca de defesa da Universidade de Taubaté, para obtenção do Título de Mestre pelo Mestrado Profissional da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação docente para a Educação Básica

Linha Pesquisa: Formação docente e desenvolvimento profissional

Orientadora: Profa. Dra. Virgínia Mara Próspero da Cunha

Taubaté – SP

2020

FERNANDA JARDIM MAIA

**A SIGNIFICAÇÃO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO PARA LICENCIANDOS E
DOCENTES INICIANTES**

Dissertação apresentada à banca de defesa da
Universidade de Taubaté, para obtenção do Título de
Mestre pelo Mestrado Profissional da Universidade
de Taubaté.

Área de Concentração: Formação docente para a
Educação Básica

Linha Pesquisa: Formação docente e
desenvolvimento profissional

Orientadora: Profa. Dra. Virgínia Mara Próspero da
Cunha

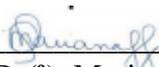
Data: 18/11/2019

Resultado: Aprovada

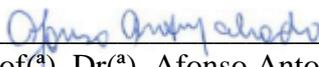
BANCA EXAMINADORA



Presidente: Prof^(a). Dr^(a). Virgínia Mara Próspero da Cunha
Universidade de Taubaté - UNITAU



Membro: Prof^(a). Dr^(a). Mariana Aranha de Souza
Universidade de Taubaté - UNITAU



Membro: Prof^(a). Dr^(a). Afonso Antonio Machado
Universidade Estadual Paulista - UNESP

**Grupo Especial de Tratamento da Informação - GETI
Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI
Universidade de Taubaté – UNITAU**

M217s

Maia, Fernanda Jardim

A significação do estágio supervisionado para licenciandos e docentes iniciantes / Fernanda Jardim Maia. -- 2019.
128 f. : il.

Dissertação (mestrado) – Universidade de Taubaté, Pró-reitoria de Pesquisa de Pós-graduação, Taubaté, 2019.

Orientação: Profa. Dra. Virgínia Mara Próspero da Cunha, Departamento de Educação Física.

1. Estágio obrigatório supervisionado. 2. Formação inicial docente. 3. Prática docente. I. Universidade de Taubaté. Programa de Pós-graduação em Educação. II. Título.

CDD – 370

AGRADECIMENTOS

À minha família, minhas filhas Ana Lívia e Laura e em especial, meu marido Eduardo Maia, que sempre me deu apoio, me tranquilizou nos momentos difíceis e compreendeu a necessidade das minhas horas dedicadas exclusivamente aos trabalhos do mestrado.

À minha mãe Denise, minha irmã Camila e meu padrasto Arthur, por sempre estarem ao meu lado e acreditarem em meu potencial, até quando eu mesma duvidei. Ao meu pai Edvam, que muito me inspirou com seu exemplo, tanto na escolha da carreira, quanto na dedicação em seu trabalho como docente. Além da imensurável ajuda, cuidando das netas para que sentissem menos a minha ausência durante os longos períodos de estudo.

À minha orientadora Virgínia Mara Próspero da Cunha, por compartilhar comigo suas experiências e projetos, que foram imprescindíveis para a elaboração dessa pesquisa, além das dicas e orientações que direcionaram meu trabalho.

Às Professoras Doutoras Ana Maria Gimenes Corrêa Calil, Edna Maria Querido de Oliveira Chamon, Neusa Banhara Ambrosetti, Débora Inácia Ribeiro, Mariana Aranha de Souza, Juliana Marcondes Bussolotti, Roseli Albino dos Santos, Suelene Regina Donola Mendonça, Cristovam da Silva Alves e Professora Luciana Magalhães que, durante as aulas das disciplinas do curso nos propuseram importantíssimas reflexões, além de ampliarem significativamente meu referencial teórico e saberes necessários para que eu desenvolvesse minhas habilidades de pesquisadora.

Aos meus colegas com quem tive o prazer de compartilhar esses meses de intenso estudo e dedicação, entre eles: Célia Sulato, Zuleika Zamoner, Lilian Chaves, João Júnior, Arlindo Barros, em especial Michael Silva e Claudia Nakanichi que tanto me auxiliaram.

À Diretora de minha unidade escolar, Professora Ana Maria Machado Martins, por me apoiar e acreditar em minha pesquisa.

Ao programa de bolsas de estudo ao Servidor Municipal da Prefeitura Municipal de São José dos Campos – PROBESEM, por proporcionar ajuda de custo para a realização do curso de Mestrado Profissional em Educação.

RESUMO

Este estudo teve como objetivo investigar a significação de licenciandos e professores no início da carreira pública sobre o papel do estágio supervisionado para a prática docente. Levando-se em conta que o início da carreira é geralmente uma fase marcada por muitos desafios a serem enfrentados, principalmente para os docentes, que ainda vem construindo sua identidade profissional, justifica-se compreender se somente a formação inicial e o estágio obrigatório foram suficientes para garantir os saberes necessários para desenvolverem uma boa prática de sala de aula. Para analisar o propósito do estágio na formação docente e sua relação direta com a prática pedagógica, foi necessário o estudo da profissionalização docente, seu percurso sócio-histórico e das propostas políticas e programas de iniciação à docência. Esta pesquisa exploratória utilizou como instrumentos de coleta de informações, questionários e entrevistas semiestruturadas com professores iniciantes em uma rede municipal de ensino do interior de São Paulo e com residentes participantes do Programa de Residência Pedagógica desenvolvido em uma universidade municipal localizada também no interior Paulista. As informações fornecidas pelos participantes, fundamentadas teoricamente, compuseram a análise qualitativa realizada por meio da proposta metodológica de núcleos de significação. Essa pesquisa proporcionou meios, baseados na psicologia sócio-histórica e no princípio materialista histórico dialético, para fazer inferências sobre a significação do Estágio Obrigatório, considerando a percepção dos dois grupos de participantes em relação à escolha da profissão, as dificuldades e problemas enfrentados durante a formação prática, a comparação entre os dois tipos de estágio e a conseqüente influência para o ingresso na carreira. Os resultados se mostram alarmantes e necessários tanto para instigar a continuidade e aprofundamento de pesquisas do ponto de vista teórico e científico a respeito da formação docente, como propor uma reflexão quanto a formação da prática docente realizada nos cursos de licenciatura, com possibilidade de transformações que reverberem em um ingresso na carreira de forma mais confiante e com maiores possibilidades de sucesso e permanência de futuros professores.

PALAVRAS-CHAVE: Estágio obrigatório supervisionado. Formação inicial docente. Prática docente.

ABSTRACT

The objective of this study is to investigate the meaning of undergraduates and teachers at the beginning of the public career about the role of supervised internship for the teaching practice. Considering that the initial phase of a career is usually marked by many challenges to be faced, especially for teachers, who are still building their professional identity, we explain the attempt to understand whether only the initial training and the mandatory internship were sufficient to ensure the necessary knowledge for the development of a good classroom practice. In order to analyze the purpose of the internship in teacher education as well as its direct relationship with pedagogical practice, it was necessary to look into the teacher professionalization and its sociohistorical path, political proposals and initial teaching programs. This exploratory research used questionnaires and semi-structured interviews as instruments to collect information from beginning teachers of a municipal educational system school located in São Paulo state, as well as from apprentice teachers of the Pedagogical Apprenticeship Program developed in a municipal university, also in São Paulo state. The information provided by the participants was theoretically grounded and comprised the qualitative analysis which was made through the methodological proposal of nuclei of meaning. This research provided means which were based on sociohistorical psychology and the dialectical historical materialist principle as a way to make inferences about the meaning of Mandatory Internship, considering the perception of the two groups of participants regarding the choice of profession, the difficulties and problems faced during practical training, the comparison between the two types of internship, and the consequent influence for entering their career. The results are alarming and necessary both to instigate the continuity and deepening of research from the theoretical and scientific point of view regarding teacher education, as well as to propose a reflection on the teaching practice training in undergraduate courses, considering possibilities of transformations that revert to a more confident entrance to the teaching career and greater possibilities of success and permanence of prospect teachers.

KEY WORDS: Mandatory Supervised Trainee Ship. Initial Teacher Training. Teaching practice.

LISTA DE SIGLAS

CEP/UNITAU	Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté
LDBEN	Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNITAU	Universidade de Taubaté
CEP/UNITAU	Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté
EJA	Educação de Jovens e Adultos
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
MEC	Ministério da Educação e Cultura
CNE	Conselho Nacional de Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PLS	Projeto de Lei do Senado
PARFOR	O Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
UAB	Universidade Aberta do Brasil
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Recorte da transcrição da entrevista com a (PI. 09)	54
Figura 2 - Aglutinação dos indicadores das entrevistas semiestruturadas com os Residentes	55
Figura 3 - Gênero dos Professores participantes	58
Figura 4 - Distribuição dos professores (Censo 2019).	59
Figura 5 - Faixa etária	60
Figura 6 – Ano de formação dos participantes em pedagogia	60
Figura 7 - Faixa etária dos Residentes	71
Figura 8 - Gênero dos Residentes	72
Figura 9 – Resposta dos residentes à pergunta 11 do questionário	95
Figura 10 - Resposta dos Residentes à pergunta 07 do questionário	96
Figura 11 - Resposta dos Professores à pergunta 18 do questionário	97
Figura 12 - Resposta dos Professores à pergunta 19 do questionário	98

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Base de Dados do Portal Domínio Público	43
Quadro 2 - Base de dados do Portal de Periódicos da CAPES/ MEC	43
Quadro 3 – Banco de dissertação e teses da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC)	44
Quadro 4 - Base de dados da SciELO (artigos)	44
Quadro 5 – Base de dissertações da Universidade de São Paulo (USP)	44
Quadro 6 - Teses e Dissertações consideradas correlatas à pesquisa	45
Quadro 7 – Artigos pertinentes ao tema	46
Quadro 8 – Reflexão sobre a formação inicial entre teoria e prática (Questionário)	61
Quadro 9 – Reflexão sobre a formação inicial entre teoria e prática (Entrevistas)	62
Quadro 10 – Reflexão sobre a formação inicial entre teoria e prática - contradições (Questionário)	63
Quadro 11 – O significado da experiência prática no estágio obrigatório (Questionário)	65
Quadro 12 – O significado da experiência prática no estágio obrigatório (Entrevista)	66
Quadro 13 – O ingresso na carreira e a importância do estágio obrigatório (entrevista)	68
Quadro 14 – O ingresso na carreira e a importância do estágio obrigatório (Questionário)	69
Quadro 15 – A Significação do estágio obrigatório para a formação inicial (Questionário)	72
Quadro 16 – A Significação do estágio obrigatório para a formação inicial (Entrevista)	73
Quadro 17 – A experiência do Estágio obrigatório, a relação entre teoria e prática e o registro reflexivo (Questionário)	75
Quadro 18 – A experiência do Estágio obrigatório, a relação entre teoria e prática e o registro reflexivo (Entrevista)	76
Quadro 19 – O significado do estágio para o ingresso na carreira (Questionário)	77
Quadro 20 – O significado do estágio para o ingresso na carreira (Entrevista)	78
Quadro 21 – Relação entre os eixos principais	80
Quadro 22 – Composição dos núcleos de significação das entrevistas com Professores Iniciantes e com Residentes	80
Quadro 23 – Composição dos núcleos de significação dos questionários com Professores Iniciantes e com Residentes	82

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Caracterização dos Professores iniciantes participantes da entrevista	50
Tabela 2 - Caracterização dos Residentes	50

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO DO MEMORIAL	13
INTRODUÇÃO	16
1.1 Relevância do Estudo	19
1.2 Delimitação do estudo	19
1.3 Problema	20
1.4 Objetivos	21
1.4.1 Objetivo Geral	21
1.4.2 Objetivos Específicos	21
1.5 Organização do trabalho	21
2. REVISÃO DE LITERATURA	23
2.1 A Profissionalização docente	23
2.2 O fenômeno social da profissionalização docente e a contribuição da Psicologia sócio-histórica	26
Com grande importância nesse estudo apresenta-se a seguir a categoria mediação.	30
2.2.1 Mediação	30
2.2.2 Historicidade	31
2.2.3 Significação – articulação entre sentido e significado	32
2.3 Análise das políticas públicas e propostas de estágio obrigatório nos cursos de licenciatura	33
2.4 A Formação docente, o estágio supervisionado e seus desafios	39
2.5 Estudos Correlatos	42
3. METODOLOGIA	48
4.1 Participantes	49
4.2 Instrumentos de Pesquisa e procedimentos para coleta das informações	51
4.3 Procedimentos para Análise das Informações	53
4 RESULTADOS	57
4.1 Questionários e entrevistas com professores iniciantes	57
4.2 Questionários e entrevistas com Residentes do Programa de Residência Pedagógica	71
4.3 Análise interpretativa dos Núcleos de Significação	79
4.3.1 - A escolha da profissão e a significação do estágio obrigatório para a formação inicial.	82
4.3.2 - O desenvolvimento do estágio e as dificuldades enfrentadas	84
4.3.3 - Problemas na realização do estágio e sua relevância no processo de formação.	88
4.3.4 - A comparação entre o estágio obrigatório e o estágio desenvolvido no Programa de Residência.	90
4.3.5 – A significação do estágio obrigatório em relação ao ingresso na carreira.	96
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	101

REFERÊNCIAS	102
APÊNDICE A – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADA COM OS RESIDENTES	109
APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM PROFESSORES INICIANTES	111
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO COM RESIDENTES DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA	113
APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO COM PROFESSORES INICIANTES	116
ANEXO I - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) I (Para os participantes do questionário)	120
ANEXO II – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) II (para os participantes das entrevistas)	122
ANEXO III – AUTORIZAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA	124
ANEXO IV – TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR CONSCIENTE	127
ANEXO V - COMPARTILHAMENTO DE EXPERIÊNCIA	128

APRESENTAÇÃO DO MEMORIAL

A educação sempre foi uma grande preocupação da minha família, por esse motivo meus pais buscaram me matricular no que avaliavam ser o melhor colégio da cidade em que moramos até hoje. Estudei na escola Monteiro Lobato por onze anos, até a conclusão do ginásio, que hoje se refere ao fundamental II.

Essa escola utilizava o método desenvolvido por Maria Montessori, que confia na capacidade da autoeducação, segundo considerações de Ferrari (2008) sobre Maria Montessori: "Ela acreditava que a educação é uma conquista da criança, pois percebeu que já nascemos com a capacidade de ensinar a nós mesmos, se nos forem dadas as condições". Com a cumplicidade da escola com a família, meu desenvolvimento no fundamental foi deslumbrante.

Ao concluir a oitava série, com quatorze anos, precisei mudar de escola, pois aquela não dispunha de colegial, hoje denominado como "ensino médio", foi então que as dificuldades de adaptação iniciaram-se, pois o método e os livros didáticos eram extremamente diferentes para mim, gerando muita insegurança. Nos meses seguintes ao início do primeiro ano eu fui me adaptando e consegui construir novos saberes, apesar de ainda sentir muito pela mudança.

No início do segundo ano, as coisas ficaram ainda mais desafiadoras para mim. Por conta de problemas na família, precisei sair da escola particular a qual me esforcei tanto na adaptação, para estudar a noite em uma escola estadual, pois nesse momento foi necessário iniciar precocemente minha experiência profissional. Aí minha capacidade de adaptação aumentou exponencialmente, foi uma experiência no início muito difícil socialmente, pois era perceptível aos colegas que eu não pertencia aquele lugar, então tive que lidar com a discriminação e o preconceito e o mais relevante, a qualidade da educação, que diminuiu drasticamente. Lembro-me da sensação de ir todos os dias a escola e não aprender nada novo, todo o conteúdo que os professores abordavam, era muito adaptado por conta da dificuldade da maioria da turma, e eu já havia aprendido no ensino fundamental. Restou-me fazer novas amizades e até aprender "coisas" que não devia. E assim completei minha formação básica.

Pode-se concluir que em tenra idade, ao final da Educação Básica, eu já havia construído múltiplas experiências a respeito da educação, muitas boas e outras nem tanto.

Por influência familiar, optei pela licenciatura em pedagogia. Aos vinte anos entrei na faculdade COC Ribeirão Preto com um sonho em mente, me tornar professora, acreditava que através da educação eu seria capaz de transformar o mundo. Minha ideia era pautada em autores como Fullan (1993) "A formação de professores ainda tem a honra de ser simultaneamente, o

pior problema e a melhor solução”. A questão é que eu não conhecia bem os problemas do ponto de vista docente.

Minha formação inicial foi rica em teoria, todavia, escassa em prática e ainda menos, reflexiva. Meu ingresso na carreira profissional foi marcado pela insegurança e incerteza.

Muito, do pouco que aprendi, foi por dedicação própria com leituras e observação durante o estágio remunerado, não o obrigatório.

O estágio obrigatório, o qual é exigido para a conclusão do curso de pedagogia, deveria cumprir esse papel de proporcionar ao estudante o conhecimento prático reflexivo. Segundo a LDB - 9394/96 Art. 61- Os Estágios Supervisionados constam de atividades de prática pré-profissional, exercidas em situações reais de trabalho, nos termos da legislação em vigor.

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

Meu estágio obrigatório foi muito superficial, sem supervisão, sem orientação, sem saber nem mesmo o que observar. Fiz o que julguei necessário pela minha intuição. Então concluí minha licenciatura. Dias após a conclusão da graduação iniciei em uma instituição particular como docente. Não me sentia preparada e a atuação prática me causava profundo desespero. Desenvolvi o trabalho nessa escola por três anos, no qual aprendi muito no convívio com outras colegas mais experientes e ousei dizer que apesar da falta de formação prática eu consegui desenvolver um trabalho de qualidade, pois em contrapartida havia uma enorme vontade de aprender e realizar um bom trabalho.

Apesar da insegurança, eu tinha muitos anos de referência de docência em meu currículo de estudante, assim como afirma Marcelo (2009, p 116 apud Lortie, 1975): “Esse autor descobriu que os professores desenvolvem padrões mentais, crenças sobre o ensino, a partir do período tão prolongado de observação como alunos”. Portanto, eu tinha um objetivo traçado, um modelo ao qual eu gostaria de me tornar. Esse fato junto ao apoio familiar, principalmente paterno, me levou à busca de novos conhecimentos para solidificar minha carreira, para reunir e construir os saberes necessários.

Após me dedicar à maternidade por um ano, voltei ao mercado de trabalho como professora de inglês, concomitantemente estudando com o objetivo de passar no concurso público para professor da cidade onde moro.

A experiência que mais marcou minha vida profissional até o momento foi ao final do curso de inglês, em uma escola de idiomas, quando recebi o convite para fazer parte do corpo docente da escola.

Particpei de um treinamento voltado tanto para a teoria, quanto para a prática, o que até o momento era novidade para mim. Durante alguns meses eu observei vários professores mais experientes, em todos os níveis de ensino. Nessa relação com colegas mais experientes e acessíveis, no qual pude tirar dúvidas e receber sugestões, que são até hoje utilizadas por mim e compartilhadas com todos os colegas que tenho oportunidade de troca. Pois como bem aponta Gatti (2009) “Os professores desenvolvem sua profissionalidade tanto pela sua formação básica e na graduação, como nas suas experiências com a prática docente, pelos relacionamentos interpares com o contexto das redes de ensino”. Em todas as aulas assistidas eu realizava um diário de observação ao qual relacionava minhas dúvidas e apontamentos. Reuniões eram realizadas periodicamente para socializar o meu desenvolvimento com a coordenação. Após essa etapa, foram realizadas formações com todos os professores, os novos e os mais experientes, nessa oportunidade, a qual me causava extrema ansiedade, observávamos a atuação da diretora e coordenadora como professoras, realizávamos atividades ora como supostos alunos, ora como professores dos próprios colegas.

Dessa forma, me senti preparada para assumir meu novo cargo como professora de inglês. Durante os primeiros dias de aula, tanto a diretora quanto a coordenadora, assistiam às aulas de todos os professores, observando a prática. Ao final de cada período recebíamos um feedback a respeito do que havíamos feito corretamente e o que precisava ser realizado de outra maneira, sempre apontando novos olhares para o que precisava de alteração.

Nesse período de um ano e meio, eu aprendi mais sobre prática de sala de aula do que nos quatro anos de faculdade. Fui capaz de dar início à construção da minha identidade profissional de forma mais consistente e me tornei uma professora crítica, reflexiva e capaz de repensar minhas práticas.

Durante a reflexão sobre a dificuldade na construção de toda a minha experiência prática e com a observação do despreparo de muitos profissionais dessa rede na qual trabalho atualmente, que reanimou em mim o interesse em realizar uma pesquisa em educação, que reverbere na transformação da formação docente. Em março de 2019 iniciei o programa de Mestrado profissional em Educação na Universidade de Taubaté.

INTRODUÇÃO

O Estágio obrigatório, Formação inicial e Prática docente, são temas abordados nesse trabalho e inserem-se na área de concentração das análises e pesquisas desenvolvidas no grupo de Pesquisa intitulado Educação: desenvolvimento profissional, diversidade e metodologias. A pesquisa está vinculada a linha de pesquisa Formação Docente e Desenvolvimento Profissional do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté – MPE UNITAU, junto ao Projeto de pesquisa Processos e práticas de formação, cujo objetivo é estudar os processos de formação docente para a Educação Básica, políticas de formação continuada, na perspectiva do desenvolvimento profissional.

O início da carreira é geralmente uma fase de muitos desafios a serem enfrentados, principalmente para os docentes, que ainda vêm construindo sua identidade profissional. Todos os professores com vários anos de carreira podem corroborar ou não com esse pensamento, pois já estabeleceram um conceito sobre o assunto, mas estar na posição de professor iniciante de uma rede pública, no momento da realização dessa pesquisa pode possibilitar olhares, muitas vezes imperceptíveis por outros.

Minha formação inicial, licenciatura em Pedagogia, não me possibilitou a construção dos saberes necessários para meu ingresso na carreira docente. A referência teórica rasa e a ausência da prática, o que deveria ter sido garantido na graduação, contribuíram para que eu vivenciasse o tal “choque de realidade” (VEENMAN, 1984) corroborado por Tardif (2014, p. 82).

Esse processo está ligado também à socialização profissional do professor e ao que muitos outros autores chamaram de “choque com a realidade”, “choque de transição” ou ainda “choque cultural”, noções que remetem ao confronto inicial com a dura e complexa realidade do exercício da profissão, à desilusão e ao desencanto dos primeiros tempos de profissão e de maneira geral, à transição da vida de estudante para a vida mais exigente de trabalho.

Os três primeiros anos foram sofridos e marcados por muitos momentos em que duvidei que fosse capaz de realizar um bom trabalho e até questioneei sobre minha escolha. Mas como tenho muitos anos de referência de docência em meu currículo de estudante, assim como afirma Marcelo (2009, p. 116), apud LORTIE (1975): “Esse autor descobriu que os professores desenvolvem padrões mentais, crenças sobre o ensino, a partir do período tão prolongado de observação como alunos”. Portanto, eu tinha um objetivo traçado, um modelo no qual eu gostaria de me tornar. Esse fato, junto ao apoio familiar, principalmente paterno, me levaram à

busca de novos conhecimentos para solidificar minha carreira e produzir os saberes necessários para a construção de minha identidade profissional.

Ainda no início da minha docência, pude perceber que meu despreparo para atuação prática era um sentimento comum a muitos colegas de trabalho, que, em conversas informais e momentos de desabafo, demonstravam toda sua insegurança e medo, principalmente, os que estavam no início da carreira. A preocupação extremamente comum entre os docentes em que tive oportunidade de troca, era justamente a falta de domínio da prática de sala de aula, o que aguçou em mim a intenção de buscar a fonte do problema que afeta tantos professores e por consequência, inúmeros alunos.

Em meus nove anos de sala de aula como docente, pude contar com muitos estagiários que trabalharam diretamente comigo e muitos outros que realizaram suas horas de estágio obrigatório em minha unidade escolar. A observação da atuação desses alunos de licenciatura durante o estágio sempre me chamou a atenção. Demonstravam diferentes posturas, mas muitas semelhanças em seus questionamentos, como falta de interesse dos colegas em realmente aprender a profissão, falta de orientação e direcionamento tanto da universidade quanto da escola de Educação Básica e principalmente a percepção comum que o propósito do estágio era auxiliar alunos com deficiência e realizar trabalhos manuais como confecção de murais.

Muitos estagiários por necessidade de trabalhar para se sustentar e conseguir pagar as mensalidades da licenciatura, veem o estágio obrigatório como um grande empecilho, uma vez que este não é remunerado. Situação que leva muitos estudantes a procurarem formas alternativas para conseguirem comprovar as horas de estágio obrigatório e completar sua graduação. Obviamente exceções existem, como alunos de licenciatura interessados e que realmente buscam no estágio a oportunidade de tirar suas dúvidas, relacionar teoria e prática e, quando possível, exercer a prática de sala de aula. É muito perceptível a diferença de formação desses estagiários, mas, infelizmente representam a minoria.

Quando relaciono a insegurança da prática por docentes recém-formados com o tipo de estágio obrigatório que vem sendo desenvolvido nas escolas onde lecionei, fica evidente a interdependência entre eles.

Meu compromisso com a educação vai além da minha sala de aula, é muito maior do que a escola em que atuo ou a comunidade em que ela está inserida. Meu interesse é que todos os alunos tenham oportunidades iguais de acesso à educação, que eles se apoderem dos saberes necessários para serem futuros adultos protagonistas, plenos e produtivos socialmente. Que possam contar com professores bem formados para lhes proporcionar boas situações de

aprendizagem em todas as dimensões da educação escolar. Concordando com Lima e Gomes (2002, p. 169) quando afirmam que

O professor como sujeito que não reproduz apenas o conhecimento pode fazer do seu próprio trabalho de sala de aula um espaço de práxis docente e de transformação humana. É na relação refletida e na redimensão de sua prática que o professor pode ser agente de mudanças na escola e na sociedade.

Minha convicção de que essa profissão e, mais precisamente minhas ações como docente e pesquisadora podem interferir significativamente na sociedade de forma positiva, são como molas propulsoras para esta investigação. A compreensão do meu papel na educação implica no estudo e compreensão de toda a trajetória da profissionalização docente, para compreender sua necessidade de transformação e interferir nesse processo consideravelmente.

Sendo assim, certa da importância do estágio obrigatório na formação inicial, essa pesquisa buscou compreender por meio da interpretação da fala de professores em início de carreira a significação do estágio obrigatório em sua formação e ingresso na carreira, comparando com as informações produzidas por alunos de licenciatura ainda em formação, que desenvolveram o estágio obrigatório dentro do Programa de Residência Pedagógica.

O processo de compreensão da profundidade da fala de uma pessoa, a relação entre pensamento e linguagem e a verdadeira significação daquela informação não é tarefa fácil, Vigotski (1989) considera essa relação a chave para compreender o pensamento humano.

Para isso, recorre-se, ao longo da investigação, ao intenso estudo da proposta dos núcleos de significação para direcionar o olhar e possibilitar a essa pesquisadora a interpretação da apropriação do sentido e significado da formação prática docente para os participantes da pesquisa.

Para o estudo das significações, faz-se necessário levar em consideração mais do que a fala, mas as múltiplas relações e o contexto social e histórico vivido por essas pessoas. A respeito disso Leontiev (1978, p. 94) diz que

A significação é a generalização da realidade que é cristalizada e fixada num vector sensível, ordinariamente a palavra ou a locução. É a forma ideal, espiritual da cristalização da experiência e das práticas sociais da humanidade. [...] A significação pertence, portanto, antes de mais, ao mundo dos fenômenos objetivamente históricos.

Tomando a significação como fenômeno histórico, fez com que se utilizasse estudo da construção filosófica do pensamento, com a contribuição da psicologia sócio-histórica e o método materialista dialético como fundamentação para a produção e as possibilidades da interpretação das informações durante a pesquisa.

Fez também parte desse estudo aprofundado: a profissionalização docente, a análise de algumas propostas políticas em relação ao estágio obrigatório, assim como a formação docente e seus desafios.

1.1 Relevância do Estudo

Ao longo da profissionalização docente muito se tem debatido sobre o que os docentes devem saber e qual a melhor forma de ensinar. Porém, observa-se nas bases de dados pesquisadas (Quadros de 1 a 5) certa carência de pesquisas e estudos sobre esse tema nos últimos 5 anos.

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

Durante os anos de regência em sala de aula, o contato direto com muitos estagiários e a observação da forma como realizavam o Estágio Obrigatório, considerando a experiência de formação da pesquisadora, o estágio por ela realizado de forma inadequada, suas dificuldades e experiências no início da carreira, assim como o ingresso na rede pública a levaram a refletir sobre o processo de formação.

Analisar cientificamente a significação do Estágio Obrigatório para licenciandos e professores em início de carreira, de forma aprofundada, baseando-se nas contribuições da psicologia sócio-histórica, faz-se necessário para propor reflexões, expor necessidades e possíveis transformações em relação a formação de futuros docentes.

1.2 Delimitação do estudo

Os 48 professores participantes foram efetivados há menos de três anos em uma rede municipal brasileira do interior do estado de São Paulo, pertence à Mesorregião do Vale do Paraíba Paulista, sendo sede da Região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte. A cidade conta com uma população de 629.921, segundo o censo 2010 e estimada em 713.943 pelo IBGE 2018. O município dispõe de 45 escolas estaduais com 16.047 alunos matriculados e 47 escolas municipais com 20.145 alunos matriculados do ensino fundamental ao ensino médio, segundo dados do painel educacional/INEP 2017. Segundo o Departamento de Recursos Humanos da rede Municipal de ensino, ingressaram 731 novos docentes entre 2018 e 2019. A pesquisa foi realizada com professores iniciantes do fundamental I, com menos de dois anos de carreira.

A pesquisa também direciona o olhar para a significação dos residentes do Programa de Residência Pedagógica. O projeto Institucional está registrado na Plataforma Freire, iniciado no segundo semestre de 2018, em uma universidade municipal do interior de São Paulo. A faculdade tem mais de 50 anos de oferta de graduação de ensino superior nas áreas de Exatas, Humanas, Tecnologia e Biociências, com cursos de graduação nas áreas de Medicina, Arquitetura e Urbanismo, Estética e cosmética, Medicina Veterinária, Engenharia da Computação, Publicidade e Propaganda, Marketing Digital, Relações Públicas, Processos gerenciais, entre outros. O programa foi selecionado pela sua notoriedade e reconhecimento em toda a região do Vale do Paraíba. O projeto da universidade, vigente durante o desenvolvimento dessa pesquisa, ofertava o Programa de Residência somente nos cursos de Licenciatura em Educação Física e Biologia, contava com uma coordenadora institucional, quatro docentes orientadores e oito preceptores. Os estágios ocorreram em seis escolas municipais e cada escola contava com dois preceptores. O total de alunos eram quarenta e oito residentes bolsistas, todos licenciandos em educação física e biologia, tratando-se de um Projeto Multidisciplinar.

A cidade onde os residentes realizam o estágio é um município brasileiro no interior do estado de São Paulo, localizado na região do Vale do Paraíba, a 130 km da capital do estado de São Paulo. A população estimada pelo IBGE em 2018 é de 311.845 pessoas. Segundo dados do painel educacional/INEP 2017, a rede municipal conta com 47 escolas e 16.137 alunos matriculados do ensino fundamental ao ensino médio.

1.3 Problema

De acordo com a Divisão de Recursos Humanos da rede municipal a ser pesquisada, foram efetivados 731 novos docentes no ano de 2019. Um expressivo número de docentes iniciantes na rede, com diferentes modelos de formação e estágios obrigatórios realizados, assim como diferentes saberes e experiências.

Para esses docentes somente a formação inicial e o estágio obrigatório foram suficientes para garantir os saberes necessários para desenvolverem uma boa prática em sala de aula?

O projeto de residência pedagógica tem como um de seus objetivos a otimização da formação docente, facilitando o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias ao profissional docente para a sua atuação teórica e prática. Qual a significação e expectativa para os residentes do programa em relação a sua aplicabilidade na prática docente?

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo Geral

- Investigar a significação de licenciandos e professores no início da carreira sobre o papel do estágio supervisionado para a prática docente.

1.4.2 Objetivos Específicos

- Analisar os sentidos e significados atribuídos pelos professores dos anos iniciais sobre o estágio supervisionado em sua formação inicial;
- Destacar os indicadores que se evidenciam na experiência do estágio supervisionado a significação trazida pelos licenciandos;
- Verificar os pontos convergentes e os divergentes na fala dos participantes do Programa de Residência Pedagógica e dos professores iniciantes que cumpriram o Estágio Supervisionado Obrigatório que compõe a grade curricular dos cursos de licenciatura;

1.5 Organização do trabalho

Esse projeto de pesquisa foi organizado em cinco seções. A primeira versa sobre a Introdução: Relevância do estudo e justificativa; Delimitação do estudo; Problema; Objetivos, geral e específicos; Organização do trabalho. A segunda aborda a Revisão de literatura, que

conta com apontamento dos principais autores que fundamentaram a pesquisa em relação à formação docente e seu percurso histórico; As contribuições da Psicologia Sócio-Histórica; As políticas e programas de formação docente; A formação docente, o estágio supervisionado e seus desafios; Os estudos correlatos referentes à formação inicial docente e ao estágio supervisionado. Na terceira seção apresenta-se a Metodologia: Participantes; Instrumentos da pesquisa e procedimentos utilizados para a coleta das informações; Os procedimentos adotados para a análise das informações. A quarta seção apresenta os Resultados da pesquisa: dos questionários e entrevistas com Professores iniciantes; Dos questionários e entrevistas com Residentes; A análise interpretativa dos núcleos de significação. Estão descritas as considerações finais na quinta e última seção.

2. REVISÃO DE LITERATURA

Para analisar e sintetizar as informações reunidas durante a pesquisa, somente torna-se possível por meio de um corpo de conhecimento sólido que seja capaz de fundamentar teoricamente e direcionar a percepção do pesquisador.

Em uma pesquisa qualitativa busca-se compreender a subjetividade por trás da fala de um participante, tarefa essa que demanda estudo para compreender a significação pessoal e histórica que constituíram aquele pensamento.

O estudo da profissionalização docente e a construção do pensamento sócio-histórico, dentro do princípio da dialética, foram importantes ferramentas durante todo o desenvolvimento da pesquisa, para uma inferência da realidade dos desafios hoje enfrentados pelos docentes em início de carreira.

A pesquisa das propostas políticas, suas construções e objetivos também foram fundamentais para a percepção da valorização do estágio obrigatório para a sociedade, para os governantes e para o próprio docente.

Os estudos correlatos, ou seja, pesquisas dispostas nas bases de dados científicas que tinham objetivos similares, ampliaram o desenvolvimento teórico-científico dessa pesquisa, que buscou ir muito além do que já se conhece sobre a formação docente e exibir pela profunda significação na fala dos docentes participantes, a necessidade de transformação da formação de futuros professores.

2.1 A Profissionalização docente

O gênero feminino predomina na classe de profissionais docentes constituindo cerca de 80% da classe docente (2019, p. 159). Esse fato não é novidade nessa área profissional, o motivo de tamanha discrepância, comparada com outras profissões, tem total relação com o início da profissionalização docente.

A primeira época relatada como ensino por vocação, no século XIX as escolas ficavam sob tutela da igreja, a qual exigia dedicação das mulheres em tempo integral, que desenvolviam um trabalho de educação moral para manter as crianças na fé da igreja. Eram mal remuneradas ou nem recebiam salário, situação que aceitavam, pois acreditavam que estavam trabalhando por um bem maior, ou seja, Deus. O ensino era elitizado e para poucos:

No que se refere à pedagogia da época, ela se baseava na religião, nas tradições pedagógicas das comunidades religiosas e, sobretudo, no caráter da professora. A formação era quase inexistente: as mulheres religiosas e leigas aprendiam a ensinar in loco, pela experiência e imitando as professoras mais experientes. As “virtudes femininas tradicionais” eram valorizadas e serviam de justificativa à ausência de formação: amor pelas crianças, obediência, devoção, espírito de sacrifício, espírito de servir... As tradições pedagógicas eram principalmente orientadas para o controle das crianças, sobretudo o controle do corpo: elas deviam permanecer sentadas na classe, não se mexerem, respeitar as instruções, seus deslocamentos eram controlados, sua postura, sua elocução, seus gestos, entre outros comportamentos. Se necessário, as crianças podiam ser severamente punidas e castigos físicos eram comuns (TARDIF, 2013, p. 555).

Apesar de muito antiga, a docência por vocação ainda está muito presente nas intenções, atitudes e nas convicções dos professores.

Em 1959 a Assembleia Geral das Nações Unidas aprovou a convenção sobre os direitos das crianças, muitas mudanças começaram a ocorrer. Depois de atualizada em 1989, quando assinou na ONU a Convenção sobre os Direitos da Criança e entrou em vigor no Brasil em Novembro de 1990 pelo decreto nº 99.710. O artigo 28, do referido decreto garantia que: toda criança tem o direito à educação e a escola deveria ser obrigatória e gratuita (BRASIL, 1990). Além de uma conquista para as crianças, as professoras também colheram frutos como: aposentadoria, garantia de emprego, segurança, o fim do controle dos pais e da igreja, entre outros direitos. Passou-se então à chamada idade do ofício, com a garantia de educação gratuita e obrigatória, assim as escolas públicas começaram a abrir suas portas.

Neste novo contexto social, a profissão de docente é gradualmente integrada a estruturas do Estado (nacional, federal, provincial, estatal, municipal, entre outras). Assim, a relação das professoras com o trabalho deixa gradualmente de ser vocacional, torna-se contratual e salarial. As professoras trabalham para construir uma carreira e obter um salário, ainda que a “mentalidade de serviço” continue presente (TARDIF, 2013, P 556).

Inicia-se uma fase de luta por direitos e garantia dos deveres, assim como já era em outras profissões, mas que, na docência é uma batalha antiga e ainda muito atual.

Para a garantia dos direitos adquiridos, era também exigida uma formação, tornando-se reconhecidas as Escolas Normais, como bem explica Tardif (2013, p. 557): “Nas escolas normais, o aprendizado da profissão passa pela prática, pela imitação e pelo domínio das rotinas estabelecidas nas escolas pelas professoras experientes, bem como pelo respeito às regras escolares”.

Mais um importante passo para a emancipação da profissionalização docente foi ainda no século XX, após a segunda guerra mundial, muitos países tornaram o ensino laico, com a intenção de cristalizar a ruptura com a igreja e, conseqüentemente, o ensino por vocação, com a democratização do ensino. Porém, essa mudança ainda está em curso em muitos países e é

possível observar que dentro de um mesmo país esse processo permanece inacabado em algumas regiões.

Nessa época também se possibilitou a privatização de muitas escolas, principalmente primárias, abrindo-se caminho para a mais recente fase, a da Profissão. Nas décadas de 1920 e 1930 do século XX, que se promoveram alterações na estrutura das Escolas Normais pelo Decreto No 3.810, de 19 de março de 1932.

Em janeiro de 1946, foi promulgado o Decreto-Lei No 8.530/46, da Lei Orgânica do Ensino Normal. Estabeleceu-se um currículo unificado para todos os Estados, com finalidade de promover a formação docente; habilitar administradores; e desenvolver e propagar conhecimentos e técnicas relativos à educação. De acordo com Pimenta (2001),

[...] a Lei Orgânica, ao regulamentar o ensino Normal no país através de diferentes cursos, regulamenta a imprecisão quanto às disciplinas Didática, Metodologia e Práticas de Ensino. E explicita claramente a necessidade da prática de ensino primário na formação do professor (como regente, professor ou especialista) (PIMENTA, 2001, p.27).

No Art. 47, Decreto-Lei n. 8.530/46 estabelece a exigência de que: “todos os estabelecimentos de ensino normal manterão escolas primárias anexas, para a demonstração e prática de ensino”. Com o surgimento de pesquisas sociais por estudiosos profissionais de diversas áreas por volta de 1950, muitas ligadas Instituto Nacional de Pesquisas Pedagógicas (INEP), apontam falhas nesse modelo de formação. A partir de 1960, passou-se então a ser exigido nível universitário para a prática docente no ensino básico. O Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) 292, de 14 de novembro de 1962, citado no Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) 28/2001, definiu a Prática de Ensino como Estágio Supervisionado considerado componente mínimo curricular obrigatório a ser cumprido em um semestre nos cursos de formação de professores.

No ano de 1969, para o estágio supervisionado passa a ser exigido o tempo mínimo de 5% da carga horária do curso, em determinação do Parecer 627/69, também citado no Parecer CNE 28/2001, que traz em seu texto um detalhado histórico das legislações que estabelecem a carga horária dos cursos de formação de professores da Educação Básica.

Durante os anos 80, com o aumento da demanda, foi importante o posicionamento dos professores, quanto a reivindicação de mudanças no processo de formação e nessa época a Lei Nº 6.494, de 7 de dezembro de 1977, regulamentada pelo Decreto Nº 87.497/82 e posteriormente revogado pelo Decreto Nº 9.757/2019, que dispõe sobre os estágios de estudantes de estabelecimento de ensino superior, ensino profissionalizante do 2º grau e supletivo, ficou em vigor até 2008.

Durante a década de 90, a formação docente foi muito questionada, se tornando objetivo de muitas pesquisas com intuito de comprovar quais os melhores modelos/currículos que devem ou não ser seguidos no Brasil. A Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996), no Art. 64 dispõe que: A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a Educação Básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. Sobre o estágio, o Art. 65 A regulamenta que: A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas, sendo essa considerada como estágio obrigatório supervisionado (BRASIL, 1996).

A construção histórica da profissionalização ainda é influenciada pela sociedade e assim como a relação entre escola e comunidade constituem parte da identidade do professor. Cunha (2008) salienta que: “É na interação social que o homem se constitui: a relação entre o indivíduo e a sociedade é que determinam o humano, pois é nessa relação que ocorrem a construção e apropriação do conhecimento”.

Diferente da maioria das profissões reconhecidas, pode-se afirmar que a profissionalização docente levou mais de um século para ocorrer. Para uma compreensão mais abrangente, apresenta-se a seguir as contribuições da Psicologia Sócio-histórica.

2.2 O fenômeno social da profissionalização docente e a contribuição da Psicologia sócio-histórica

Fenômeno social pode ser compreendido como um padrão ético/moral construído historicamente e aceito pela maioria. Como, por exemplo, a moda, o estilo musical, o esporte e até mesmo o comportamento das pessoas em uma determinada época.

Para compreender a construção histórica de um fenômeno social seja ele qual for, faz-se necessário compreender como um indivíduo é capaz de interferir nesse processo. Dentro da filosofia, quem iniciou o questionamento de que somos seres individuais e temos o direito de refletir nosso papel na coletividade foi Sócrates, no ano de 399 A.C. na Grécia, com a frase difundida por ele “conheça a ti mesmo e conhecerá o universo e seus Deuses” foi o *start* para uma revolução na busca da compreensão do indivíduo. Sua influência no modo de agir e pensar de outras pessoas foi tamanha, que causou insegurança dentre os governantes da época, condenando então o filósofo ateniense ao suicídio, julgado pelo ato de desrespeito às divindades por eles cultuadas.

A propagação das ideias defendidas por Sócrates influenciou outros filósofos como Platão e seu aluno Aristóteles, que são considerados como figuras centrais da filosofia da Grécia Antiga.

Durante o séc. I A. C. surge o racionalismo, a doutrina defende que para tudo existe uma causa inteligível. A possibilidade de reflexão para compreensão dos fatos foi o que levou filósofos como René Descartes (idealismo) no início do séc. XVII, já na era moderna à fase do Liberalismo.

Em meados do século XVIII, Immanuel Kant considerado como um dos principais filósofos da Era Moderna propôs a reflexão como forma de raciocínio dedutivo, utilizando-se de premissas ou argumentos para se chegar a uma conclusão. Kant é reconhecido sobretudo pela elaboração do idealismo transcendental, que diante da incapacidade de explicar os fenômenos da realidade objetiva, utiliza-se da representação subjetiva para esclarecer os fatos, compreendendo os conhecimentos através dos sentidos e conceitos centrais.

Outro filósofo de grande importância foi Friedrich Wilhelm Nietzsche, nascido na atual Alemanha no final do séc. XIX, por seu veemente questionamento a respeito de valores e objetividade. A frase “torna-te quem tu és” embora não seja dele, foi por ele utilizada para propor a reflexão sobre a construção da subjetividade e sua função social. Sua participação histórica influenciou outros nomes importantes como David Émile Durkheim que foi um sociólogo, antropólogo, cientista político, psicólogo social e filósofo francês. Através de um viés científico, promoveu uma pesquisa de investigação social e com esse aporte teórico, pôde comparar a vida social e cultural em diferentes épocas da história e fez observações relevantes a respeito de fatos sociais estruturais. Por sua confiança na sociologia, Durkheim apostava que as crenças e comportamentos eram construídos coletivamente.

Durante ainda a década de 90 do séc. XX, na França, eram discutidas antinomias a respeito da construção sócio-histórica do sujeito, como objetivo/subjetivo; coletivo/individual, discussões que culminaram em uma concepção de indivíduos plurais, produzidos e produtores de relações sociais variadas. Na psicologia contemporânea, essa tese é compreendida como construtivismo social ou socioconstrutivismo, em que o conhecimento é uma construção social, fruto de interação entre sujeitos, construção essa que, nesse contexto, ocorre a partir da subjetividade, entendida pela psicologia como conjunto de ideias, significados, valores e emoções do sujeito.

Contrariando Durkheim, o sociólogo Maximilian Karl Emil Weber, considerado um dos fundadores da sociologia, apresenta a teoria fundamentada na ideia de que a ação humana individual é o ponto de partida para a objetividade, termo utilizado pela psicologia para

descrever uma concepção histórica comum de um fato ou objeto pela grande maioria, não sendo necessariamente uma verdade absoluta.

Com intenção de superar a dicotomia entre sujeito e objeto, a proposta de pensamento dialético ganhou maior proporção com a contribuição de Karl Marx (2010) conhecido como dialética marxista. Mas Marx filósofo alemão, com o propósito de compreender as relações entre a objetividade e subjetividade do homem com o trabalho na era do capitalismo, não foi o pioneiro desse pensamento, a dialética já era conhecida na Grécia Antiga como A Arte do Diálogo. Sócrates e Aristóteles faziam muito o uso da dialética na explicação de suas teorias filosóficas pela busca da identidade.

Assim como a música desperta primeiramente o sentido musical do homem, assim como para o ouvido não musical a mais bela música não tem nenhum sentido, é nenhum objeto, porque o meu objeto só pode ser a confirmação de uma das minhas forças essenciais, portanto só pode ser para mim da maneira como a minha força essencial é para si como capacidade subjetiva, porque o sentido de um objeto para mim (só tem sentido para um sentido que lhe corresponda) vai precisamente tão longe quanto vai o meu sentido, por causa disso é que os sentidos do homem social são sentidos outros que não os do não social; [é] apenas pela riqueza objetivamente desdobrada da essência humana que a riqueza da sensibilidade humana subjetiva, que um ouvido musical, um olho para a beleza da forma, em suma as fruições humanas todas se tornam sentidos capazes, sentidos que se confirmam como forças essenciais humanas, em parte recém-cultivados, em parte recém-engendrados. Pois não só os cinco sentidos, mas também os assim chamados sentidos espirituais, os sentidos práticos (vontade, amor etc.), numa palavra o sentido humano, a humanidade dos sentidos, vem a ser primeiramente pela existência do seu objeto, pela natureza humanizada. (MARX, 2004, p. 110).

O princípio da dialética, ou materialismo histórico dialético assume que nos conflitos de opiniões, na discussão e o entendimento que pode existir mais de uma compreensão da realidade, sendo assim o movimento histórico do mundo e as contradições podem ser consideradas como base desse princípio.

É certa a importância da construção do pensamento e inegável sua influência na transformação de fatores sociais, assim como o processo de valorização e direitos da mulher, que antes não havia; a histórica validação dos conhecimentos de uma pessoa idosa, que hoje é descartada por não se adequarem ao mundo tecnológico, ou seja, para atribuir significado às dificuldades hoje observadas no início da carreira docente, é preciso compreender seu percurso histórico.

Para a compreensão desse percurso e compor a fundamentação teórica desta pesquisa, faz-se necessária a explicação de alguns aspectos teóricos metodológicos com base em Vigotski (1991), acerca da psicologia crítica baseada no princípio materialista histórico dialético, por meio de categorias que são constructos intelectivos com o propósito de apreender o real, buscando compreender o homem e suas funções psicológicas. Importante ressaltar que método

aqui deve ser compreendido de forma mais abrangente, além de instrumento para compreender relação sujeito/objeto, mas envolver a significação da constituição do sujeito/objeto.

Compreender essa significação, trabalhar com o sentido e o significado implica buscar no âmago do ser a compreensão de seu comportamento, ir além da aparência, do que está obvio. É preciso estudar a constituição do objeto e o seu percurso social histórico cultural e realizar uma análise interpretativa, compreendendo mais do que o discurso, mas sim partindo dele para compreender as relações e analisar a síntese de múltiplas determinações que constituíram o sujeito.

Seria impossível compreender o objeto/sujeito sem compreender sua participação social, segundo Vigotski (1998, p. 61):

A história do desenvolvimento das funções psicológicas superiores seria impossível sem um estudo de sua pré-história, de suas raízes biológicas, e de seu arranjo orgânico. As raízes do desenvolvimento de duas formas fundamentais, culturais, de comportamento, surge durante a infância: o uso de instrumentos e a fala humana. Isso, por si só coloca a infância no centro da pré-história e do desenvolvimento cultural.

Ainda segundo o autor é justamente essa interação indivíduo e sociedade que permitem o desenvolvimento do sujeito e suas estruturas mentais. Neste sentido, não existe desenvolvimento individual, essa interação existe em algum momento, ainda que de forma anônima. Sendo então o Homem um ser “quase social”, segundo Vigotski (2001), outras questões estão ligadas diretamente em sua constituição como as necessidades biológicas e a apropriação da cultura, assim como aponta Leontiev (2004, p. 290):

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente dadas aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas postas. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas aptidões, a criança, o ser humano, deve entrar em contato com os fenômenos do mundo circundante através de outros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança aprende a atividade adequada. Pela sua função este processo é, portanto, um processo de educação.

Para estudar o homem como ser singular e social historicamente constituído, que se constitui como ser humano ao apropriar-se da cultura, por meio de atividades e relações sociais, sendo uma síntese de múltiplas determinações, é preciso compreendê-lo em seu processo histórico dialético.

Das categorias teórico-metodológicas, propostas pela Psicologia Sócio-Histórica, que servirão de direcionamento do olhar para o real, em todas as suas dimensões, do singular à totalidade, do empírico ao concreto pensado, deu-se ênfase na explicação das mais relevantes para a análise dessa pesquisa, entre elas: a mediação, a historicidade e o sentido-significado,

sendo o último ainda mais fundamental no processo de análise do material discursivo, respeitando os procedimentos metodológicos dos núcleos de significação.

Com grande importância nesse estudo apresenta-se a seguir a categoria mediação.

2.2.1 Mediação

O termo mediação é popularmente usado para referir-se como ato de servir de intermediário entre pessoas ou grupos; intervenção, intermédio. Porém a categoria mediação tem um propósito maior do que uma ligação entre sujeitos, entendida por Vigotski (1998) como base da interação entre o sujeito e o mundo, permitindo a elaboração de uma visão subjetiva do meio em que vive. A mediação é considerada pelo autor como parte importante no desenvolvimento do pensamento e da linguagem, através de construções simbólicas. Assim como afirma Severino (2002, p. 44): “[...] a uma instância que relaciona objetos, processos ou situações entre si; a partir daí o conceito designará um elemento que viabiliza a realização de outro que, embora distinto dele, garante sua efetivação, dando-lhe concretude”.

É pela mediação que o sujeito se relaciona com o mundo, através de signos, palavras, objetos, permitindo a elaboração de conceitos, possibilitando a aquisição de novos conhecimentos e desenvolvendo as funções mentais superiores que Vigotski (1998) relaciona a processos humanos como: memória, lembrança voluntária, imaginação, capacidade de planejar, estabelecer relações, ação intencional, desenvolvimento da vontade, a linguagem, raciocínio dedutivo, pensamento abstrato, entre outros. Vigotski (1998) revela a complexidade do conceito de mediação em uma perspectiva dialética, na elaboração do conceito de zona de desenvolvimento proximal:

Propomos que um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança. (...) o aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas. (VYGOTSKY, 1998 p. 118).

Por meio da compreensão que o indivíduo não nasce pronto e que é na relação com o meio e com o outro que ele se constitui homem, sendo a influência do meio e a maturidade do ser que se complementam resultando no desenvolvimento das funções psicológicas. O autor

conclui que é na interação com um adulto mais experiente que ocorre o amadurecimento dessas funções.

A categoria mediação entende que o indivíduo se forma a partir das relações com o meio social, mas também considera que, através da subjetividade, esse indivíduo transforma o meio em que vive. Portanto, sujeito e sociedade não são a mesma coisa, mas são interdependentes. As relações aqui compreendidas como mediações ocorrem com o passar do tempo e cada diferente época da vida do sujeito ou da sociedade interfere diretamente na construção dessa subjetividade, sendo assim, apresenta-se a categoria historicidade.

2.2.2 Historicidade

A categoria historicidade se mostra como importante fundamento para essa pesquisa, essa contribuição da Psicologia Sócio-histórica faz com que se olhe a realidade não como algo imutável ou fixo, mas em constante transformação e movimento. Propõe-se que ao invés de dar importância na aparência superficial e momentânea do objeto, que se busque na história de sua evolução a interpretação dos fenômenos sociais, composições e contradições que o constituíram.

A historicidade implica não o simples movimento, mas também e sempre uma determinada direção na mudança, uma direção que se expressa em transformações qualitativas de determinados complexos, tanto em si quanto em relação com outros complexos. (Lukács, 1979, p. 79).

Vigotski (2000) aponta que a compreensão histórica não pode ser vista como uma simples sucessão temporal de fatos, compreender historicamente implica estudar uma mudança, sendo essa a premissa do método dialético. A utilização desse método na pesquisa justifica-se pela necessidade de compreender na expressão dos participantes, tanto os estudantes, quanto os recém-formados sobre a construção histórica de sua subjetividade em relação à educação.

Um mesmo fato ou experiência vividos por diferentes pessoas podem ter o mesmo significado, como por exemplo, um certificado de graduação, mas o sentido que cada uma agrega ao fato vivenciado está intimamente ligado à experiência pessoal. Duas ou mais pessoas podem ter o mesmo certificado, porém cada uma construiu saberes diferente. Portanto além da categoria mediação e historicidade, faz-se necessária a apresentação da categoria sentido e significado.

2.2.3 Significação – articulação entre sentido e significado

Somente a partir de uma visão holística, considerando a análise da construção do pensamento, além do contexto sócio-histórico da profissionalização docente, ao referenciá-lo teoricamente com base nas categorias teórico-metodológicas, se torna viável compreender o sentido e os significados atribuídos por esses profissionais e assim propor mudanças ou até, talvez alcançar as transformações necessárias na educação.

Mesmo que muitas vezes as palavras sentido e significado tenham a compreensão errônea de similaridade, não podem ser compreendidas dicotomicamente, neste contexto, as compreende-se ambas da seguinte forma: entende-se significado como a compreensão historicamente construída sobre algo, pode ser dicionarizada e popularmente conhecida, portanto, são produções históricas e sociais, conteúdos fixos e compartilhados que são compreendidos através da própria subjetividade, constituindo, assim, um sentido individual. O sentido pode ser atribuído ao mesmo objeto distintamente por várias pessoas, pois este depende da subjetividade, da experiência, da emoção que o sujeito construiu a partir da mediação com tal objeto. [...] “em contextos diferentes a palavra muda facilmente de sentido. O significado, ao contrário, é um ponto imóvel e imutável que permanece estável em todas as mudanças de sentido da palavra em diferentes contextos” (VIGOSTKI 2001, p. 465). Aguiar e Ozella (2013, p. 304) salientam que:

[...] na perspectiva de melhor compreender o sujeito, os significados constituem o ponto de partida: sabe-se que eles contêm mais do que aparentam e que, por meio de um trabalho de análise e interpretação, pode-se caminhar para as zonas mais instáveis, fluidas e profundas, ou seja, para as zonas de sentido. Afirma-se, assim, que o sentido é muito mais amplo que o significado, pois o primeiro constitui a articulação dos eventos psicológicos que o sujeito produz ante uma realidade.

Através da linguagem, ou a transição do pensamento em palavras, torna-se complexo compreender os pensamentos de uma pessoa, pois às palavras é sempre atribuído sentido, construídos através de sua subjetividade, sendo um grande desafio compreender realmente o que cada indivíduo pensa, sobre cada coisa. Sendo então oportuno afirmar que um desafio ainda maior seria compreender as dificuldades de uma classe profissional, que levou décadas para ser reconhecida através de inúmeras “cicatrices” e estigmas. Como aponta (VIGOTSKI 2001, p. 398): os significados são, “ao mesmo tempo, um fenômeno de discurso e intelectual”. Concorda-se com Aguiar e Ozella (2006, p. 224) no sentido que

[...] nossa reflexão metodológica sobre a apreensão dos sentidos estará pautada numa visão que tem no empírico seu ponto de partida, mas a clareza de que é necessário irmos além das aparências, não nos contentarmos com a descrição dos fatos, mas buscarmos a explicação do processo de constituição do objeto estudado, ou seja, estudá-lo no seu processo histórico.

Portanto, para se analisar, se compreender e se interpretar as significações dos docentes sobre as dificuldades enfrentadas nos primeiros anos de docência construídas mediante a realidade a qual se relaciona, busca-se a compreensão mais fidedigna da questão e a análise teórica dos problemas apontados nessa pesquisa. Tal necessidade afirma-se na hipótese que “se as coisas fossem diretamente o que parecem, não seria necessária nenhuma pesquisa científica. Essas coisas deveriam ser registradas, contadas, mas não pesquisadas” (VIGOTSKI 2001, p. 150).

A apreensão dos sentidos não pode acatar uma resposta única, definida, mas buscar nas expressões e contradições, às vezes nem significadas pelo sujeito, interpretando com base nas mediações e historicidade, a síntese das determinações desse sujeito.

Para uma análise interpretativa utilizando a proposta metodológica de núcleos de significação é fundamental a utilização das categorias citadas anteriormente, por estarem imbricadas no processo de interpretação e inferência a respeito das falas dos participantes da pesquisa. Será considerada a mediação, historicidade, sentido-significado, assim como apontam Aguiar e Ozella (2013, p. 301), possibilitando a articulação entre o significado na fala dos indivíduos com as zonas de sentido.

Possibilita-se, mediante essa análise interpretativa, novos olhares para o fenômeno social da formação docente e por meio dessa pesquisa contribuir de forma significativa tanto para os estudantes/residentes quanto para os docentes em início de carreira. A partir da compreensão da relação entre o Programa de Residência Pedagógica com a formação inicial dos professores, o sentimento de estarem ou não realmente preparados para atuarem como docentes, em analogia aos docentes que realizaram apenas o estágio obrigatório. Para isso, a seguir, passou-se à ponderação da trajetória política da formação prática docente com foco no estágio obrigatório, o propósito da presente investigação.

2.3 Análise das políticas públicas e propostas de estágio obrigatório nos cursos de licenciatura

Muito se tem discutido sobre o currículo a ser estudado nos cursos de licenciatura, com o objetivo de proporcionar ao futuro docente a oportunidade de construir habilidades e

competências para o bom desempenho de sua função. Há muito tempo é comum encontrar autores apontando a necessidade de uma formação equilibrada entre teoria e prática, mas a busca por esse equilíbrio parece eterna.

A oportunidade de o estudante de licenciatura observar, vivenciar e praticar é durante o estágio. Esta fase da formação, que nos primórdios da profissionalização, na Idade Média, era apenas uma simples observação de outro mestre com mais experiência, hoje faz parte da grade curricular dos cursos de Educação Superior.

A Meta 15 do Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024) tem como objetivos principais a criação de uma política nacional de formação e a garantia de formação docente específica em nível superior. O texto demonstra especial preocupação em garantir que os docentes em serviço e os futuros docentes tenham formação em nível superior, mas complementa que o cumprimento dessa exigência atenda mais que um certificado de nível superior, que seja uma formação articulada entre teoria e prática, envolvendo os saberes disciplinares e a didática, na contramão de uma formação desconexa e fragmentada que vem sendo modelo por décadas, assim como aponta Gatti et. al. (2014, p.14):

A relação teoria-prática é quase ausente nas dinâmicas curriculares, bem como estudos sobre a escola, o que indica uma formação de caráter abstrato e desarticulada do contexto de atuação do professor. As práticas educativas na escola e nas salas de aula são o cerne da educação escolar, portanto do trabalho do professor. No entanto, elas não são adequadamente abordadas nas formações iniciais de professores.

Sendo assim, políticas e programas de formação docente inicial e continuada foram desenvolvidos, como:

- PARFOR - Decreto 6.755, de 29 de Janeiro de 2009 (BRASIL, 2009);
- UAB - Decreto nº 5.800, de 8 de Junho de 2006 (BRASIL, 2006);
- PIBID - Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010 (BRASIL, 2010);
- Programa de Residência Pedagógica (BRASIL, 2018);
- Resolução nº 2 de 20 de Dezembro de 2019 define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica. Um dos principais objetivos dessa diretriz é que a formação docente seja baseada em atividades práticas e presenciais. Por ser a política de formação mais atual, ela será o foco deste artigo (BRASIL, 2019).

Dentre os programas de formação citados anteriormente, as que apresentavam propostas voltadas para a formação da prática docente foram o PARFOR, PIBID e o Programa de Residência Pedagógica com muitas semelhanças entre seus objetivos, mas com distinções entre a aceitação, aplicação, validação e avaliação de cada um, assim como afirmam Maia et. al.

(2020) quando fazem um comparativo entre os programas de formação docente mencionados no parágrafo anterior e uma análise da Resolução nº 2 de 2019.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), órgão do MEC, em contribuição com Conselho Técnico Científico da Educação Básica - CPC/EB elaboraram um Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), com objetivo de oferecer cursos de graduação para cerca de 600 mil docentes que não tinham a formação adequada, sendo ofertado como primeira graduação para os que não tinham e como segunda graduação para os que atuavam fora de sua área de formação. Além disso, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), junto ao Plano de Ações Articuladas (PAR), em parceria com as Instituições de Ensino Superior (IESs) e anuído por todos os entes federados, desenvolveram a Plataforma Freire, possibilitando aos professores da rede pública municipal e estadual a se candidatarem aos cursos de formação inicial e continuada. As vagas são oferecidas pela Universidade Aberta do Brasil – UAB sob a responsabilidade das secretarias de Educação Básica e de Educação a Distância do MEC.

Em vigor desde 2009, as primeiras turmas de primeira licenciatura foram iniciadas no segundo semestre deste mesmo ano, com carga horária mínima de 2.800 horas na modalidade presencial e 400 horas de estágio supervisionado, atendendo as exigências da LDB. Também foram ofertados cursos pedagógicos de complementação com diferentes cargas horárias. Vale destacar que o PARFOR se mantém ainda vigente no ano de 2020.

O programa de Residência Pedagógica recebeu diversas nomenclaturas e sofreu muitas alterações em sua proposta. A primeira ocorreu em 2007, realizada pelo Senador Marco Maciel (DEM/PE), que se inspirou no programa de Residência Médica ao propor o projeto de lei 227/07. A então “Residência Educacional” teria carga horária mínima de 800 horas. Este Projeto de Lei do Senado (PLS) incluía uma proposta de alteração ao artigo 65 da LDBEN/96, parágrafo único:

Aos professores habilitados para a docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental será oferecida a residência educacional, etapa ulterior de formação inicial, com o mínimo de oitocentas horas de duração, e bolsa de estudo, na forma da lei. (BRASIL, 2007).

Porém, a proposta só foi analisada em 2009 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e Ministério da Educação (MEC), que na ocasião, apesar de a iniciativa ter sido elogiada, foi julgada improcedente.

Em 2012, o Senador Blairo Maggi (PR-MT) adaptou a PSL 227/07 para PSL 284/12, incluindo a nomenclatura “Residência Pedagógica” e propondo remuneração através de bolsas de estudo, que não foi implementada.

Só em 2014, outro projeto de Lei, o PLS 6/2014, do senador Ricardo Ferraço (PSDB-ES), foi aprovado pela Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado. A nomenclatura foi alterada para “Residência Docente” e a proposta incluía uma alteração na LDBEN/96:

Parágrafo único. Aos professores habilitados para a docência na educação básica será oferecida a residência pedagógica, etapa ulterior de formação inicial, com o mínimo de mil e seiscentas horas de duração, e bolsa de estudo, na forma da lei (BRASIL, 2014).

Com a alegação de “falta de clareza”, a proposta foi julgada improcedente mais uma vez.

Mesmo diante da não aprovação ou implementação dos Projetos de Lei, alguns estados optaram por testar as propostas em diferentes sistemas municipais. O Estado de São Paulo, como exemplo mais marcante, instituiu o Programa de Residência Pedagógica através dos Decretos nº 57.978/ 2012 e 59.150 / 2013. Porém, poucos cursos de licenciatura foram contemplados e o programa foi suspenso em 2014.

Verifica-se que as políticas públicas propostas pelo Estado demonstram uma preocupação comum entre muitos autores a respeito da formação docente atual. Freire (2001) destaca que:

[...] ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática. (FREIRE, 2001, p.59).

Giroux (1988) já apontava a necessidade dessa relação entre teoria e prática na formação quando cita:

As instituições de treinamento de professor e as escolas públicas têm, historicamente, se omitido em seu papel de educar os docentes como intelectuais. Em parte, isto se deve à absorção da crescente racionalidade tecnocrática que separa teoria e prática e contribui para o desenvolvimento de formas de pedagogia que ignoram a criatividade e o discernimento do professor. (GIROUX 1988 p. 23).

Nesse sentido, em 2011, a CAPES instituiu a política do Programa de Residência Pedagógica, que foi implantado em 2012, sendo considerado como formação continuada, equivalente à uma pós-graduação. O Programa de Iniciação à Docência nos moldes que conhecemos hoje foi regulamentado através do Edital 06/2018, com a importante proposta de

uma formação inicial que relacione teoria e prática (a qual conquistou espaço na formação de docentes em diversos estados), porém, não é obrigatório nem disponível para todos os graduandos de licenciatura.

Em 2007, foi instituído o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, através da Portaria Normativa n 38, de 12 de Dezembro de 2007, sendo regulamentada em 2010, pelo Decreto 7.219. O objetivo do programa é proporcionar aos licenciandos a oportunidade de experenciar sua futura profissão, o que, em tese, tende a elevar a qualidade da formação do docente. Como consequência, e ainda dentro dos objetivos do Programa em questão, espera-se que haja uma melhora do ensino das escolas públicas, em especial aquelas que apresentam o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) abaixo da média nacional, através da integração entre as IES e escolas públicas de ensino básico.

Os participantes do PIBID recebem uma bolsa de iniciação ao ensino e desenvolvem o estágio obrigatório seguindo as propostas estipuladas pelo programa, que conta com professores orientadores, reuniões periódicas, planejamento, desenvolvimento e reflexões coletivas. Esse programa ainda está em andamento com parcerias entre IES e Municípios e/ou Estados por todo Brasil.

Segundo informações da CAPES a influência do programa na formação dos participantes é significativa e tem impacto positivo na educação. Este programa, no entanto, não está disponível a todos os licenciandos.

Programas de bolsas com formação articulada entre teoria e prática foram mencionados no texto do PNE (2014-2024) como proposta de transformação da formação docente. Em tentativa de cumprimento da meta 15 do PNE, o governo lançou o decreto nº 8.752/2016 propondo diversas iniciativas, entre elas, três medidas mais relevantes: a utilização do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) - Instituído pela Lei 10.861, de 14 de abril de 2004, que visa melhorar a qualidade da Educação e consequente expansão; a incumbência de que a Capes atue no fomento à pesquisa aplicada nas licenciaturas e nos programas de pós-graduação e; a realização de prova nacional para subsidiar os concursos públicos para a carreira docente das redes de ensino. Embora condizente com os objetivos do Plano, o decreto não seguiu seu curso de implementação em decorrência do *impeachment* da então Presidente da República Dilma Rousseff.

A Resolução nº 2/2015 do CNE retomou as discussões a respeito da formação docente inicial e continuada, com intenção de superar o modelo teórico de ensino.

Com o intuito de garantir uma formação docente mais adequada e comum em todo o país, o Ministério da Educação (MEC) divulgou em 2018 uma proposta de Base Nacional

Curricular (BNC) para a Formação de Professores, um documento que serviria de referência para as universidades brasileiras como uma diretriz normativa. Segundo a Secretária de Educação Básica do MEC, Kátia Smole, a implementação da proposta dependeria, ainda, de muita discussão e ocorreria em regime de colaboração entre estados e municípios.

Dentre as principais alterações desta proposta figura a realização de atividades práticas por parte dos alunos do curso de graduação em Pedagogia desde o primeiro semestre do curso. Esse reconhecimento da urgente necessidade de uma formação mais equilibrada entre teoria e prática ainda é apontado, segundo Gatti et al. (2011), como um dos maiores problemas a ser resolvido. Outra alteração que merece destaque seria uma prova de habilitação para os futuros docentes, que ocorreria ao final do curso.

A proposta seria discutida e avaliada pelo Conselho Nacional de Educação e em seguida homologada pelo MEC. Todavia, em 2019, o MEC paralisou as discussões sobre o projeto alegando a necessidade de sua ciência e participação ativa na elaboração desse documento.

No mesmo ano, a proposta foi retomada e regulamentada através da Resolução nº 2, de 20 de Dezembro de 2019, publicada em 10 de Fevereiro de 2020.

À luz da análise das políticas públicas e programas já apresentados anteriormente, pode-se perceber que os programas de Iniciação à Docência trazem diferentes estratégias, mas têm um objetivo em comum, a alteração do estágio obrigatório. O que oportuniza a relação entre teoria e prática, colocando como solução para a necessidade de melhoria da formação, a experiência da prática docente pelo licenciando. Os programas têm longa trajetória política, enfrentaram inúmeros impasses e conseqüentes transformações em sua implementação. Tiveram, no entanto, uma avaliação extremamente positiva de seus participantes e respectivas IES, tanto que seus editais ainda estão em vigor no ano de 2020. Programas como PIBID e Residência Pedagógica poderiam ser considerados como possibilidades de transformação da formação docente, caso tivessem sua oferta obrigatória em todos os cursos de licenciatura.

A pesquisa histórica das propostas, implementações políticas e programas de iniciação à docência permitiram compreender a busca pela transformação da licenciatura em relação a uma melhor articulação entre teoria e prática. Essa pesquisa documental se mostrou-se fundamental para compreender a historicidade na fala dos participantes.

2.4 A Formação docente, o estágio supervisionado e seus desafios

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

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

Sobre isso, Imbernón (2016, p. 51) salienta que

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

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

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

A formação básica no Brasil antes era considerada de ótima qualidade, porém ofertada acerca de 8% da população, sendo esses os mais privilegiados socialmente. Hoje, sua oferta é gratuita e obrigatória a todos, todavia, nosso investimento atual implica na busca pela qualidade na educação. Sendo a qualidade intimamente relacionada à formação docente, muitas pesquisas

encontradas nas bases de dados pesquisadas, têm tido como objetivo a transformação da qualidade da formação docente, considerada necessária por Nóvoa (1995, p.24) ao dizer que:

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

A formação de professores exige um conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, que estão alicerçados na prática e na reflexão, a qual precisa ir além do estágio obrigatório.

Os professores são atores essenciais na promoção de uma educação de qualidade quer nas escolas, quer em programas sociais mais flexíveis baseados na coletividade; defendem a mudança. Não se obterá uma reforma educacional em resultados positivos se os professores não participarem de forma ativa. Deve-se respeitar e remunerar adequadamente os professores em todos os níveis de ensino; eles devem ter acesso à formação, educação e apoio profissional (entre outros, a educação aberta e à distância) e devem ter oportunidade de participar do plano local e nacional nas decisões relativas à sua vida profissional e suas obrigações profissionais e ser responsáveis perante os estudantes e suas comunidades (DAKAR, 2001, p. 24).

Afinal, os saberes docentes interferem diretamente em nosso compromisso com a construção da aprendizagem dos alunos.

O estágio obrigatório, o qual é exigido para a conclusão do curso de pedagogia, deveria cumprir esse papel de proporcionar ao estudante o conhecimento prático reflexivo. Segundo a LDB - 9394/96 Art. 61- Os Estágios Supervisionados constam de atividades de prática pré-profissional, exercidas em situações reais de trabalho, nos termos da legislação em vigor (BRASIL, 1996, sn). Porém, o relato de pedagogos recém-formados, indica certa carência e defasagem na construção desse saber tão necessário para o desenvolvimento da docência.

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

Pimenta e Lima (2018) ao considerarem que os cursos de licenciatura dispõem de um currículo que apresenta disciplinas isoladas entre si, relacionam diferentes concepções de estágio: a prática como imitação de modelos, entendendo que a formação ocorre pela

observação, imitação e sem muita reflexão, sendo uma reprodução de fazeres e atitudes. Outra concepção das autoras é: a prática como instrumentalização técnica, a qual defende que o professor necessita desenvolver habilidades técnicas para desempenhar seu trabalho, assim como o médico ou o dentista. Ainda consideram que:

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

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

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

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

Sobre essa teoria, Zeichner (1995) diz que não é suficiente apenas refletir na e sobre a ação, é preciso que essa reflexão seja influenciada e que influencie uma determinada teoria, que as reflexões devem ser mediadas pelos estudos sistematizados da literatura.

Segundo Pimenta e Lima (2018), a função de educar é uma prática social, assim sendo, o conhecimento construído pelos futuros docentes na universidade necessita estar em consonância com as habilidades que precisam desempenhar na ação docente direta com a sociedade. Esse é justamente um importante desafio a ser enfrentado na formação docente, como afirmam Pimenta e Lima (2018, p. 53) “a dissociação entre teoria e prática aí presente resulta em um empobrecimento das práticas nas escolas, o que evidencia a necessidade de

explicitar por que o estágio é unidade de teoria e prática (e não teoria ou prática)”. Segundo Sacristán (1999, p.28), a prática pode ser entendida como:

[...] a atividade dirigida a fins conscientes, como ação transformadora de uma realidade; como atividade social historicamente condicionada, dirigida à transformação do mundo; como a razão que fundamenta nossos conhecimentos. A prática pedagógica, entendida como uma práxis envolve a dialética entre o conhecimento e a ação com o objetivo de conseguir um fim, buscando uma transformação cuja capacidade de mudar o mundo reside na possibilidade de transformar os outros.

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

Pode-se dizer que o motor que anima e dá sentido ao estágio – tanto na Pedagogia como nas demais licenciaturas – é a busca da relação contínua – possível e necessária – entre os estudos teóricos e a ação prática cotidiana. O (a) estagiário (a) deverá relacionar-se adequadamente com a escola e/ou outra instituição educacional, buscando compreendê-la(s) em suas relações internas, reconhecendo-a (as) em seu contexto específico. Importa analisar o que acontece, como, por quê, onde, com quem e quando acontecem determinadas situações buscando um novo sentido diante do que está sendo observado e apreendido no processo junto à realidade observada (CALDERANO, 2012, p.251).

Portanto, entende-se como verdadeiro papel do estágio obrigatório, proporcionar aos universitários situações de aprendizagem por meio da observação e experiência prática, por meio de questionamentos, reflexões e teorizações que possibilitem os saberes necessários para o desempenho da função de docente.

Os milhares de professores que não têm a oportunidade de realizar o estágio obrigatório corretamente e cumprindo seu propósito de formação, enfrentam o maior desafio dessa profissão, iniciarem em uma carreira despreparados ou desistirem dela.

2.5 Estudos Correlatos

Foi realizada a revisão da literatura existente sobre o tema para fundamentar o presente estudo nas bases de dados do Portal Domínio Público, da Revista Brasileira de Pós-Graduação (RBPG), da Biblioteca digital da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), da Scielo (Scientific Electronic Library Online), do Banco de Dissertações

do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté (UNITAU) e do Banco de Dissertações da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Para a realização da revisão foram usados os descritores: Formação inicial; formação de professor; pedagogia; estágio; residência pedagógica; professores iniciantes. Como filtro, só foram selecionadas publicações com menos de cinco anos e a categoria Educação foi utilizada em todas as pesquisas, conforme pode-se observar a seguir:

Durante a pesquisa na base de dados abaixo relacionada, observa-se total carência de artigos atuais sobre o tema em questão:

Quadro 1 - Base de Dados do Portal Domínio Público

DESCRITOR	FILTRO	TOTAL
Formação de professor; pedagogia	Últimos 5 anos	0
Formação de professor; estágio	Últimos 5 anos	0
Formação inicial; pedagogia	Últimos 5 anos	0
Formação inicial; Residência Pedagógica	Últimos 5 anos	01

Fonte: Informações da pesquisa.

Embora a base de dados da CAPES tenha tido um número maior de pesquisas, entre artigos, teses e dissertações, que atendem aos descritores, foram poucas que em seu conteúdo se assemelhavam a presente pesquisa. Dos 64 resultados, três artigos e uma tese foram selecionados, como apresentado no quadro a seguir:

Quadro 2 - Base de dados do Portal de Periódicos da CAPES/ MEC

DESCRITOR	FILTRO	TOTAL
Formação de professor; pedagogia	Últimos 5 anos; Revisado pela CAPES; em português	24
Formação de professor; estágio	Últimos 5 anos; Revisado pela CAPES	25
Formação inicial; pedagogia	Últimos 5 anos; Revisado pela CAPES; em português	15
Formação inicial; Residência Pedagógica	Últimos 5 anos	0

Fonte: Informações da pesquisa.

O quadro a seguir expõe os dados encontrados no banco de dissertações e teses da PUC, que apresentou maior número de pesquisas relacionadas ao programa de residência pedagógica, sendo uma dissertação selecionada para compor a fundamentação teórica.

Quadro 3 – Banco de dissertação e teses da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC)

DESCRITOR	FILTRO	TOTAL
Formação de professor; pedagogia	Últimos 5 anos;	78
Formação de professor; estágio	Últimos 5 anos;	0
Formação inicial; pedagogia	Últimos 5 anos;	55
Formação inicial; Residência Pedagógica	Últimos 5 anos	8

Fonte: Informações da pesquisa.

A busca na base de dados da SCIELO resultou em 59 artigos que se enquadram nos mesmos descritores utilizados em todas as bibliotecas pesquisadas. Sendo um deles selecionado, por maior similaridade com pesquisa, como mostra o quadro a seguir:

Quadro 4 - Base de dados da SciELO (artigos)

DESCRITOR	FILTRO	TOTAL
Formação de professor; pedagogia	Últimos 5 anos;	19
Formação de professor; estágio	Últimos 5 anos; Em Português	25
Formação inicial; pedagogia	Últimos 5 anos; Em Português	15
Formação inicial; Residência Pedagógica	Últimos 5 anos; Em Português	0

Fonte: Informações da pesquisa.

Na biblioteca digital de teses e dissertações da USP foi encontrado um número expressivo de pesquisas com os descritores apresentados no quadro abaixo, porém o estágio de residência pedagógica para a formação inicial de professores ainda se mostra carente de pesquisas realizadas. A única pesquisa encontrada se refere especificamente ao programa de residência médica, por essa razão, não foi selecionada.

Quadro 5 – Base de dissertações da Universidade de São Paulo (USP)

DESCRITOR	FILTRO	TOTAL
Formação de professor	-----	390
Formação de professor; pedagogia	Últimos 5 anos;	16
Formação de professor; estágio	Últimos 5 anos;	19
Formação inicial; pedagogia	Últimos 5 anos;	18

Formação inicial; Residência Pedagógica	Últimos 5 anos	04
--	----------------	----

Fonte: Informações da pesquisa.

Considerando os quadros acima, observou-se que há uma precária quantidade de pesquisas publicadas em educação com os descritores estágio e principalmente residência pedagógica. Os que mais se assemelham a presente pesquisa estão sendo utilizados como suporte para o desenvolvimento da mesma, como descrito nos quadros 6 e 7, apresentados a seguir:

Quadro 6 - Teses e Dissertações consideradas correlatas à pesquisa

BASE DE DADOS	DESCRITORES	TÍTULO/ AUTOR/ ANO	TESE (T) / DISSE RTAÇ ÃO (D)	PARTE DO RESUMO
CAPES	Formação de professor; pedagogia	O estágio supervisionado como espaço de mobilização de saberes para a formação profissional docente: A compreensão dos alunos estagiários / SILVA, K. C. M. / 2017	T	Esse estudo se apresenta como uma pesquisa de mestrado vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC/UERN), linha de pesquisa Formação Humana e Desenvolvimento Profissional Docente. Objetiva-se analisar, a partir do depoimento dos alunos estagiários, se o Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (Estágio II) do curso de Pedagogia da UERN, tem se constituído como um dos espaços de mobilização de saberes para a formação profissional docente. É uma pesquisa de natureza qualitativa, cujos dados teóricos foram construídos a partir de referenciais bibliográficos e documentais e, os elementos empíricos, foram produzidos por meio de entrevistas semiestruturadas, realizadas com duas alunas do 6º período - 2016.2 - do curso de Pedagogia.
PUC	Formação inicial; Residência pedagógica	Estudo sobre o programa de residência pedagógica da UNIFESP: uma aproximação entre universidade e escola /	D	Analisar como é concebida e concretizada a relação entre a escola e universidade no programa de residência pedagógica da UNIFESP.

		POLADIAN, M. L. P. / 2014		
UNITAU	Formação de professor; pedagogia	Formação continuada exitosa: efeitos no desenvolvimento profissional docente / SANTOS, A. C. / 2018	D	A formação continuada de professores é um tema ainda polêmico por não se conhecerem os resultados ou efeitos dessas formações junto à prática pedagógica dos professores em sala de aula. Esse trabalho pretendeu dar voz aos professores e a uma professora formadora com o propósito de conhecer e analisar suas impressões sobre a formação continuada para seu desenvolvimento profissional, identificando quais estratégias ou mudanças ocorreram em suas aulas, a partir de uma formação centrada na escola. Teve como objetivo investigar e analisar a experiência de formação continuada de professores tida como bem-sucedida

Fonte: Informações da pesquisa

Quadro 7 – Artigos pertinentes ao tema

BASE DE DADOS	DESCRITORES	TÍTULO / AUTOR / ANO	PARTE DO RESUMO
CAPEs	Formação de professor; pedagogia	Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação do professor polivalente / PIMENTA, S. G; FUSARI, J. C; PEDROSO C. C. A; PINTO U. de A. / 2017	O estudo realizado em abordagem qualitativa e quantitativa buscou evidenciar a fragilidade da formação do professor e o despreparo para atuarem como docentes.
CAPEs	Formação de professor; pedagogia	A formação profissional dos professores: um velho problema sob outro ângulo / MARAFELLI, C. M; RODRIGUES, P. A. M; BRANDÃO, Z. / 2017	Abordar a formação profissional do professor pelo ângulo da sociologia das profissões.
CAPEs	Formação de professor; estágio	Ensino superior: saberes docentes e prática pedagógica / ARANTES, A. P. P; GEHRAN, R. A. / 2016	Esta pesquisa analisou os saberes dos professores atuantes em um curso de Pedagogia. O trabalho constituiu como abordagem qualitativa. A análise dos saberes desses professores centrou-se em três categorias: saberes de formação, do conhecimento pedagógico e da experiência. A análise revelou a predominância dos saberes da formação, oriundos dos conteúdos específicos da disciplina que o professor ministra uma fragmentação da relação teoria e prática e uma limitação do saber profissional no que tange à

			consciência da sua ação pedagógica. Não foram identificadas situações que propiciam saber experiencial a partir das relações com seus pares.
SCIELO	Formação de professor; pedagogia	Representações sociais da formação docente em estudantes e professores da Educação Básica / CHAMON, E. M. Q. de O. / 2014	Este trabalho analisa as representações sociais sobre a formação docente. Nos dois estudos realizados a caracterização da formação docente ocorre em termos do esforço/trabalho individual necessário para ser professor e em termos de competências a serem trabalhadas na formação acadêmica e na prática docente.

Fonte: Informações da pesquisa.

As pesquisas relacionadas nos quadros 6 e 7, serviram de base teórica para o desenvolvimento do trabalho, com o objetivo de compreender melhor o conhecimento já disponível sobre o tema. Foram escolhidas as publicações que mais se assemelhavam com a presente pesquisa e poderiam trazer contribuições para o estudo.

3. METODOLOGIA

Este capítulo tem o propósito de, com a caracterização dos participantes da pesquisa, realizar a análise das informações produzidas, refletir sobre os resultados obtidos por meio dos questionários e entrevistas realizadas, com base no referencial teórico construído ao longo dessa investigação.

O objetivo geral da pesquisa é investigar a significação de licenciandos e professores no início da carreira sobre o papel do estágio supervisionado para a prática docente. Para isso faz-se necessária a compreensão das significações por eles construídas.

Por mais que sejam opiniões particulares, segundo Freitas (2002, p. 29) a fala é sempre carregada de subjetividade, baseada na realidade do indivíduo e considerando os fatores sociais envolvidos. O que evidencia a necessidade do estudo dessa significação, a motivação da escolha da carreira, o desenvolvimento da aprendizagem, a oportunidade da prática, as dificuldades envolvidas no processo de transformação da vida de estudante para a carreira docente.

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, pelo conseqüente envolvimento de pessoas, a pesquisa foi submetida e autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté (CEP-UNITAU – CAAE: 26496819.4.0000.5501), assim como apresentado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) aos sujeitos que aceitaram participar do estudo, com a finalidade de proteger os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade, colaborando para o desenvolvimento da pesquisa e garantindo os padrões éticos.

A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para construir como pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo. [...] Nada é considerado como um dado adquirido e nada escapa da avaliação. A descrição funciona bem como método de recolha de dados [...] (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 49).

De acordo com a opinião dos autores, a observação deve ser holística, considerando os diferentes olhares sob todas as óticas, levando em consideração de forma profunda a significação dos fatos atribuída pelos participantes.

A natureza da pesquisa é aplicada, pois não é possível ser considerada ou replicada em diferentes contextos, sendo sua função o desenvolvimento de novas práticas para um determinado contexto e/ou população e seus resultados não são generalizáveis.

[...] tem como característica fundamental o interesse na aplicação, utilização e consequências práticas dos conhecimentos. Sua preocupação está menos voltada para o desenvolvimento de teorias de valor universal que para a aplicação imediata numa realidade circunstancial (GIL 2008, p. 27).

Caracteriza-se exploratória, uma vez que apesar de muito debate sobre o assunto observa-se no campo da ciência certa carência de pesquisas e estudos acerca desse tema.

As pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores. [...] Pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato (GIL, 2008, p. 27).

Ao aprofundar a compreensão de um grupo social ou de uma organização, busca-se explicar o porquê dos fatos, os motivos, os valores, as crenças e as atitudes, em vez de quantificá-los, transformá-los em valores (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009).

O estudo foi realizado com professores iniciantes de uma rede municipal do interior de São Paulo com o objetivo de comparar as dificuldades encontradas por esses docentes nos primeiros anos de carreira, relacionando sua formação inicial e o sentimento de estarem ou não capacitados, apesar de estarem habilitados, para desempenharem suas funções. Para essa análise foram utilizados os instrumentos: questionário e entrevistas com os professores iniciantes.

Valendo-se da constatação da necessidade de uma formação mais consistente, tanto do ponto de vista prático, quanto teórico, o estudo do programa de residência pedagógica tem o propósito de confirmar ou refutar que futuros profissionais, com oportunidade de uma formação teórica, prática, ativa e reflexiva são imprescindíveis para se graduar bons professores e conscientes do que irão encontrar no ato de sua profissão.

No decorrer deste capítulo serão apresentados os critérios para a escolha dos participantes, os instrumentos utilizados para a produção das informações utilizadas e em seguida os procedimentos metodológicos de análise, assim como a caracterização dos participantes da pesquisa e o tratamento inicial do material produzido.

4.1 Participantes

Foram convidados a participar da pesquisa 48 professores iniciantes da rede municipal do interior Paulista descrita no tópico 1.5 delimitação do estudo. Como critérios foram selecionados professores efetivos com menos de três anos de docência na rede, que estivessem lecionando no ensino fundamental I, em escolas localizadas na zona Norte da cidade.

Para garantir o anonimato e confidencialidade das informações fornecidas pelos participantes através dos questionários e entrevistas, os professores iniciantes serão identificados como: PI. 01; PI. 02; PI.03 e assim consecutivamente até PI.27.

Os participantes do questionário que também realizaram a entrevista foram PI. 03, PI. 07 e PI. 09.

A tabela a seguir apresenta a caracterização dos mesmos:

Tabela 1 - Caracterização dos Professores iniciantes

Professor Iniciante	Licenciatura	Tipo de formação	Formação continuada	Idade	Ano de ingresso na rede municipal
(PI.09)	Pedagogia	EAD	Não	42	2020
(PI.07)	Educação Física / Pedagogia	Presencial	Não	45	2020
(PI.03)	Pedagogia	Presencial	Sim	23	2018

Fonte: Informações da pesquisa

Ainda foram convidados todos os 48 licenciandos participantes do Programa de Residência Pedagógica de uma Universidade do interior paulista, município também descrito no item 1.5.

Garantindo o anonimato dos participantes, os residentes serão identificados da seguinte forma: R. 01, R. 02, R. 03, sucessivamente até R. 29. Os que participaram das entrevistas foram R. 02; R. 06 e R. 25, conforme a tabela abaixo:

Tabela 2 - Caracterização dos Residentes

Aluno	Idade	Sexo	Licenciatura	Ano de conclusão
(R. 06)	29	Masculino	Biologia	2019
(R. 25)	21	Masculino	Ed. Física	2020
(R. 02)	23	Feminino	Biologia	2019

Fonte: Informações da Pesquisa

Como o objetivo da pesquisa era analisar a significação do Estágio Obrigatório, buscou-se uma quantidade de participantes, consequentemente de informações equivalentes entre os dois grupos (professores graduados em pedagogia e licenciandos/residentes em Educação Física e Biologia), para que houvesse equidade na comparação, não sendo relevante para a pesquisa, que estivessem cursando a mesma graduação.

4.2 Instrumentos de Pesquisa e procedimentos para coleta das informações

Anteriormente a pandemia do Covid-19 foram aplicados questionários com os professores iniciantes por meio do Google Forms, ferramenta escolhida pela praticidade de coleta e possibilidades de análise dos dados. Foi enviado para quarenta e oito professores com menos de dois anos de experiência na rede municipal de ensino. Por ser uma rede muito ampla, foram selecionadas as escolas da zona norte de uma cidade do interior de São Paulo (Apêndice D), o qual foi imprescindível para relacionar o tipo de formação (presencial ou EAD), as contribuições dos estágios supervisionados e/ou remunerados com as dificuldades enfrentadas nesse período crucial da carreira profissional.

Segundo Gil (2008, p. 121):

Pode se definir um questionário como a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado, etc.

Para ter acesso ao e-mail dos professores participantes a pesquisadora entrou em contato por telefone com as diretoras de cada unidade escolar, informando sobre a pesquisa e solicitando que ressaltasse com os professores a importância da participação dos mesmos. Após esse primeiro contato, foi encaminhado um e-mail para as escolas com a autorização da Secretaria da Educação e Cidadania para formalizar o requerimento do endereço eletrônico dos professores que se enquadrassem nas especificações.

Algumas escolas responderam prontamente a solicitação, outras foi necessário cobrar o retorno tanto por telefone, quanto por e-mail. De posse dos endereços, os e-mails foram enviados requerendo a participação voluntária dos Professores na pesquisa juntamente com a apresentação do TCLE.

Dos 48 questionários enviados por e-mail e/ou *WhatsApp*. Após trinta dias somente 27 deles retornaram, equivalente a 56,25%.

Na mesma época, com todos os quarenta e oito estudantes que participam do Programa de Residência Pedagógica foram aplicados questionários por meio do *Google forms* com 18 questões abertas e fechadas (Apêndice C) a respeito da formação e do estágio obrigatório desenvolvido no programa de residência pedagógica, pertinentes ao objetivo de conhecer a trajetória desses estagiários, como: tipo de formação e ano que iniciou a graduação, tempo de participação no programa, outros estágios realizados, etc.

Os endereços de e-mail dos alunos/residentes foram encaminhados pela coordenadora do curso, assim como o número de celular. Além do e-mail enviado, solicitando a participação voluntária dos mesmos ao responderem o questionário, devidamente amparados pelo TCLE encaminhado juntamente, foi realizado um grupo de *whatsapp* com todos os residentes para ressaltar a importância da participação deles na pesquisa. Por diversas vezes foi utilizado o grupo para lembrá-los da data limite de preenchimento do questionário, assim como, para agradecer a participação dos que haviam respondido. Esse recurso foi imprescindível para que houvesse um retorno significativo de questionários respondidos. Dos 48 questionários enviados, após 30 dias o retorno foi de 29 respostas, o que corresponde a 60.41%.

Em um segundo momento foram realizadas entrevistas, que são muito utilizadas nas pesquisas científicas. Como todo instrumento, exige do pesquisador prévio preparo, durante e após a coleta desses dados. Segundo Gil (2011), o entrevistado deve se perceber numa atmosfera de confiança e tranquilidade, nunca de forma coagida ou forçada, garantindo:

Que o pesquisador tenha muito bem definido os objetivos de sua pesquisa; que ele conheça com alguma profundidade, o contexto que pretende realizar em sua investigação, a introdução pelo entrevistador do roteiro da entrevista; segurança e autoconfiança; algum nível de informalidade, sem perder de vista os objetivos que levaram a buscar aquele sujeito específico como fonte de material empírico para sua investigação (DUARTE, 2004, p. 2016).

Com as perguntas previamente elaboradas, todas com objetivo e propósito de contribuir na compreensão dos problemas da pesquisa. Ao entrevistado foi esclarecida a importância da pesquisa e, conseqüentemente, o significado de sua participação na construção desse novo conceito, buscando sua colaboração de forma mais interessada e expressiva.

[...] o contato inicial e a condução da entrevista propriamente dita, que pode incluir atividades de aquecimento [...] seguidas da apresentação da questão geradora, planejada com antecedência, e das expressões de compreensão do pesquisador, das sínteses, das questões de esclarecimento, focalizadoras, de aprofundamento e, finalmente, a devolução (SZYMANSKI, et al., 2011, p. 20).

A entrevista semiestruturada foi realizada com três professores em início de carreira (Apêndice B). O convite para a participação foi enviado por mensagem para os números de celular fornecidos pelas diretoras das respectivas (UE's) Unidades Escolares. Por se tratar de pesquisa qualitativa, os professores foram selecionados com base nas respostas dos questionários, objetivando o aprofundamento das questões e maior possibilidade de relacionar as significações atribuídas pelos participantes.

A Professora (P. 03) foi escolhida por ter ingressado na rede municipal dois meses após sua formação em pedagogia, sendo sua primeira experiência de sala de aula. A professora (P.

07) foi escolhida por já ter uma primeira licenciatura em Educação física e certa experiência em sala de aula, ainda que seja iniciante na rede municipal. A professora (P. 09) foi escolhida por ter uma experiência de formação EAD e possivelmente uma experiência diferente durante o estágio.

Inicialmente, os instrumentos de coleta de dados incluíam um grupo de discussão com os Residentes, porém, a recente crise provocada pelo vírus Covid-19, que acometeu todo o Planeta Terra, fez com que se tomassem medidas de prevenção, sendo a principal delas, o distanciamento social, portanto, não foi possível reunir os participantes. Dessa forma, esse instrumento de coleta foi alterado para três entrevistas com residentes. Que foram escolhidos da seguinte forma:

O residente (R. 06) foi selecionado pelas respostas do questionário em que ficou perceptível o interesse e participação dele no Programa de Residência. O (R. 25) destacou-se pela formação em educação física ter uma necessidade ainda maior de aquisição de conhecimentos da prática pedagógica, por se tratar de uma disciplina que tem como um dos objetivos, o desenvolvimento e cuidados com a formação física dos alunos, por essa razão, compreender a significação do estágio para ele. A (R. 02) foi convidada a participar da entrevista por ter realizado os dois tipos de estágio, tanto o obrigatório, quanto o Programa de residência durante a mesma graduação, sendo possível para ela comparar os dois modelos, contribuindo significativamente para o desenvolvimento da pesquisa.

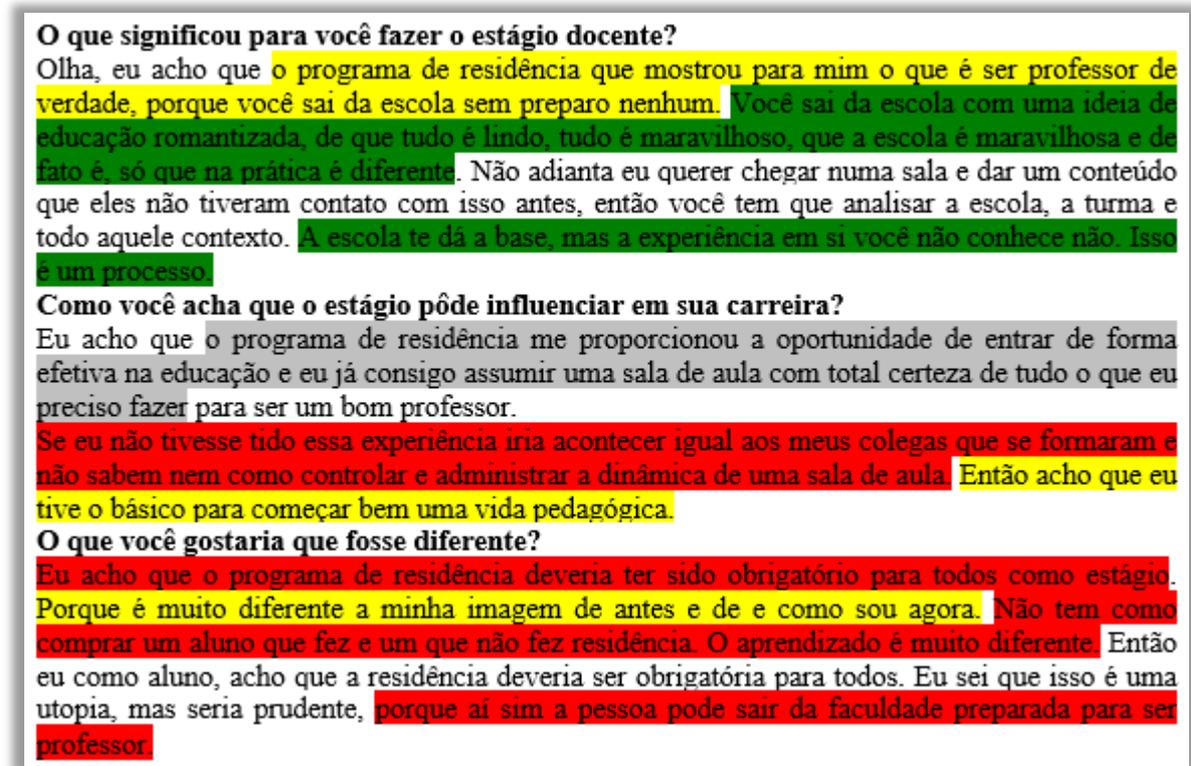
Como as entrevistas foram realizadas durante o afastamento social por conta da Pandemia, todas as entrevistas agendadas no *WhatsApp*, foram realizadas por meio de chamadas de vídeo individuais. Optou-se por essa forma de entrevista, pois as expressões faciais e corporais se fazem de extrema importância para que o pesquisador compreenda a fala dos participantes. O termo de Compromisso Livre Esclarecido foi enviado por e-mail, assinado e devolvido ao pesquisador.

4.3 Procedimentos para Análise das Informações

Para a análise dos questionários a partir da proposta de núcleos de significação foram realizadas várias leituras, denominadas por Aguilar e Ozella (2013) como leituras flutuantes, e então o aglutinamento das respostas do participante em pré-indicadores. Os Pré-indicadores aglutinados por semelhança ou contrariedade, apontaram diversos temas, os indicadores.

Para esse procedimento de seleção dos indicadores e pré-indicadores não foi utilizado nenhum programa, durante as leituras flutuantes as frases foram sendo grifadas com cores diferentes para cada assunto, ou tópico, assim foram feitas as aglutinações. A figura a seguir é um recorte da transcrição da entrevista realizada com o (R. 06) para ilustrar a metodologia:

Figura 1 - Recorte da transcrição da entrevista com o (R. 06)



Fonte: Informações da pesquisa.

Aguiar e Ozella (2006, p. 305) salientam que com os indicadores se caminhe na direção dos possíveis núcleos de significação.

Ao discutir significado e sentido, é preciso compreendê-los como sendo constituídos pela unidade contraditória do simbólico e do emocional. Dessa forma, na perspectiva de melhor compreender o sujeito, os significados constituem o ponto de partida: sabe-se que eles contêm mais do que aparentam e que, por meio de um trabalho de análise e interpretação, pode-se caminhar para as zonas mais instáveis, fluidas e profundas, ou seja, para as zonas de sentido.

A análise das informações é um procedimento que visa à construção de sentido ao objeto de estudo, a partir de certos indicadores, relacionando-os com conceitos já formados por autores renomados na área, permitiram novos pontos de vista e no caso desta pesquisa uma importante contribuição no processo de formação de futuros docentes. Sobre essa etapa da análise Aguiar et. al. (2015, p. 70) considera que:

[...]um momento mais especificamente voltado para a síntese, isto é, que visa a superar o discurso aparente, descolado da realidade social e histórica, e que busca, por meio do “processo de articulação dialética” dos indicadores, a realidade concreta, ou seja, os sentidos que, histórica e dialeticamente, articulam a fala e o pensamento do sujeito. Assim, o caminho metodológico a ser seguido pelo pesquisador não pode ser outro senão aquele que, partindo das categorias simples apreendidas no primeiro movimento, busca perceber, por meio de suas principais categorias metodológicas, as relações, mesmo aquelas mais ocultas, que configuram o processo de constituição dos sentidos.

A aglutinação dos indicadores realizada sem auxílio de nenhum programa, seguindo a mesma metodologia de seleção dos pré-indicadores, assim como exibido na figura 2:

Figura 2 - Aglutinação dos indicadores das entrevistas semiestruturadas com os Residentes

Indicadores	Núcleos de Significação
Programa de residência como estágio obrigatório Aprendizagem mais relevante do estágio	A significação das aprendizagens desenvolvidas no estágio obrigatório desenvolvido no programa de Residência
Aprendizagem com os pares Registro e análise reflexiva da prática Direcionamento e apoio aos docentes	Registros, trocas de experiências e direcionamento das experiências durante o estágio
A importância de realizar o estágio obrigatório A experiência do estágio e a influência no ingresso da carreira	O significado o estágio na formação inicial e sua relação como ingresso na carreira profissional
Diferença da teoria para a prática Estágio obrigatório como observação	Dificuldades e desafios em relacionar teoria e prática

Fonte: Informações da pesquisa.

Dessarte, formaram-se os núcleos de significação, que possibilitaram a leitura dos sentidos e significados para os residentes e professores iniciantes, sobre a contribuição do estágio para a sua formação.

Devido à Pandemia do Covid-19, as entrevistas foram realizadas por meio de chamada de vídeo (*WhatsApp*), registradas com gravador de áudio e transcritas. Foi, portanto, realizada uma análise interpretativa, à luz da teoria, assim como do contexto sócio histórico.

A análise se inicia por um processo intranúcleo avançando para uma articulação internúcleos. Em geral, este procedimento explicitará semelhanças e/ou contradições que vão novamente revelar o movimento do sujeito. Tais contradições não

necessariamente estão manifestas na aparência do discurso, sendo apreendidas a partir da análise e interpretação do pesquisador. (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 310)

Para a análise dos questionários, as informações obtidas foram aglutinadas em pré-indicadores, os temas divididos por semelhança ou contradição em indicadores, possibilitando a formação dos núcleos de significação.

4 RESULTADOS

Para facilitar a compreensão, as informações foram analisadas separadamente em dois grupos de participantes: (a) questionário e entrevista com Professores Iniciais e (b) questionário e entrevista com residentes do Programa de Residência Pedagógica e foram apresentados em quadros.

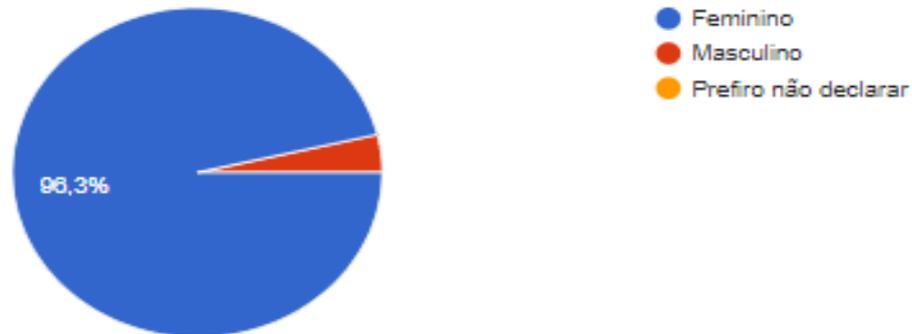
Por meio da realização da leitura flutuante, foram identificados **três eixos principais** na fala dos professores em início de carreira, que são assuntos centrais abordados de forma similar pelos participantes. As informações das entrevistas e questionários serão apresentadas da seguinte forma: Quadros 8, 9 e 10 - Reflexão sobre a formação inicial entre teoria e prática; Quadros 11 e 12 - O significado da experiência prática no estágio obrigatório e Quadros 13 e 14 – O ingresso na carreira e a importância do estágio obrigatório.

O resultado das leituras flutuantes das informações fornecidas pelos Residentes, grupo (b) também resultaram **em três eixos**, que serão apresentados nos Quadros das entrevistas e questionários dispostos dessa forma: Quadros 15 e 16 –A Significação do estágio obrigatório para a formação inicial; 17 e 18 - A experiência do Estágio obrigatório, a relação entre teoria e prática e o registro reflexivo; 19 e 20 - O significado do estágio para o ingresso na carreira.

Os eixos foram analisados intranúcleos, ou seja, as informações de cada grupo de participantes foram analisadas separadamente, por meio da semelhança e contrariedades e as informações foram aglutinadas em pré-indicadores e indicadores.

4.1 Questionários e entrevistas com professores iniciantes

A Figura a seguir apresenta a caracterização dos participantes do questionário, ficando evidente a predominância do gênero feminino no exercício da profissão docente na Educação Básica. O que pode ser compreendido como um reflexo da profissionalização docente. Das 27 respostas obtidas, 96,30% são do gênero feminino e apenas 3,70% correspondem ao sexo masculino.

Figura 3 - Gênero dos Professores participantes

Fonte: Informações da pesquisa.

Como afirma Louro (1997), a atividade docente agregou historicamente características “femininas”, como afetividade, carinho, paciência e dom natural de “cuidar” proveniente da maternidade. Desde a era do magistério como sacerdócio, quando a função de educar não era vista como profissão, mas como um ato de dedicação por uma pessoa considerada da família, até nos dias atuais, é comum em algumas instituições escolares, as professoras serem chamadas de “tia”.

A prevalência atual do gênero feminino no exercício da docência **na educação infantil e nos anos iniciais da Educação Básica** é um fator que corrobora com essa ideia.

Para compreender melhor o cenário da educação no Brasil, segundo dados atuais do Censo da Educação Básica (Brasil, 2020) apontam que em 2019 o sistema de ensino contou com 27 secretarias estaduais de educação, 180,6 mil escolas ativas, que totalizaram mais de 47,9 milhões de matrículas, divididas em 2,2 milhões de turmas, compreendendo mais 2,2 milhões de docentes atuantes na Educação Básica.

Ainda segundo os dados do Censo (BRASIL, 2020), dos 187.140 gestores atuantes nas 180,6 mil escolas em 2019, 86% são diretores. Dos diretores, 80,8% são predominantemente do sexo feminino, como pode ser observado na figura 4.

Figura 4 - Distribuição dos professores (Censo 2019).

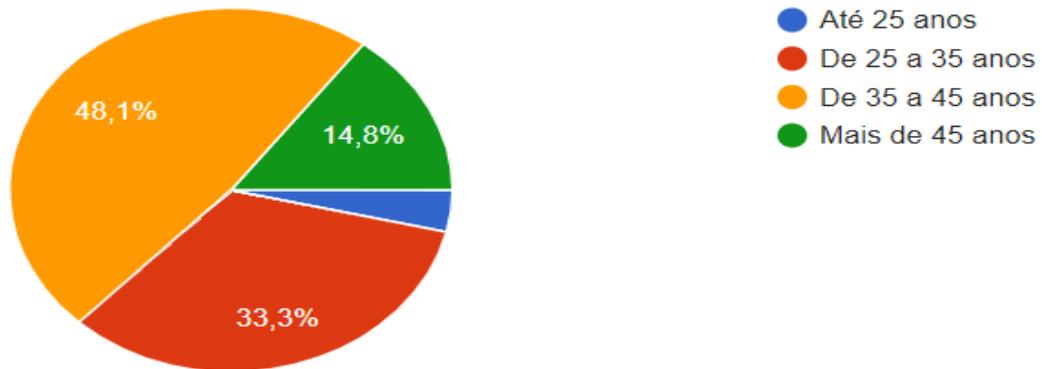
PROFESSORES E DIRETORES



Fonte: Adaptado pela autora com base no Censo Escolar 2019 (BRASIL,2019). Disponível em: http://www.indicadoreseducacao.org.br/wp-content/uploads/2020/02/infografico_censo_escolar_2019.png. Acesso em: 05 Mai. de 2020.

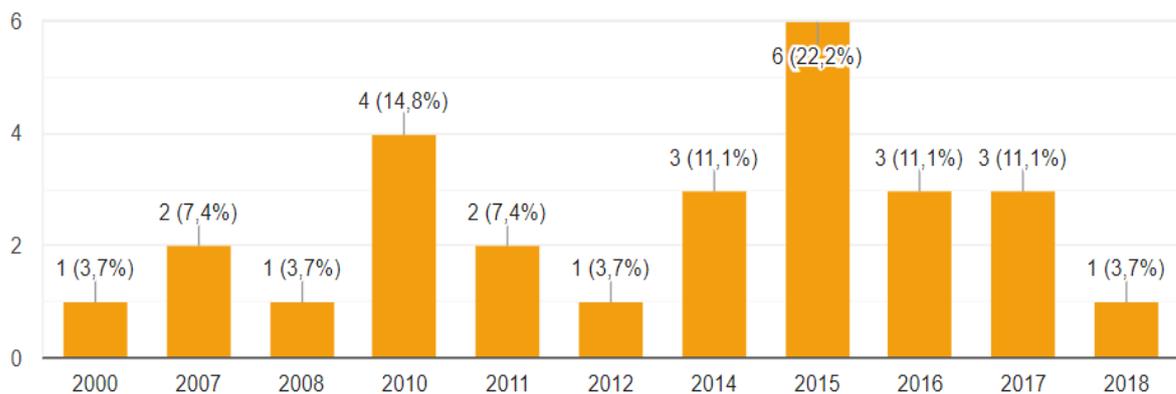
Sendo assim, os cursos de licenciatura ainda se caracterizam como um curso feminino, como também aponta Gatti (2019, p. 159), ao analisar o contexto da formação e da atuação dos professores no Brasil.

A maioria dos participantes da pesquisa tem entre 35 e 45 anos, como pode ser observado na figura 5. Todos possuem formação em pedagogia, sendo que quatro deles possuem segunda licenciatura e somente um docente realizou o magistério.

Figura 5 - Faixa etária

Fonte: Informações da pesquisa

Dos entrevistados apesar de estarem ingressando na rede municipal, 56% tem de três a seis anos de experiência em sala de aula, 40,7% tem de 6 a 10 anos e apenas 3,7 estão nos primeiros dois anos de docência. Dos 27 participantes, 63% realizaram curso de pós-graduação e 14,8% realizaram cursos de capacitação. O Figura a seguir mostra o ano de formação em pedagogia:

Figura 6 – Ano de formação dos participantes em pedagogia

Fonte: Informações da pesquisa

Ao observar a figura 06, é possível verificar que não há nenhum docente formado na graduação antes do ano 2000. Apenas um concluiu o curso nesse ano, o que corresponde a 3,7% dos participantes. Observa-se, igualmente, que há um intervalo de sete anos para o próximo ano de conclusão, em 2007, por dois professores (7,4%).

Dos entrevistados apesar de estarem ingressando na rede municipal, 56% tem de três a seis anos de experiência em sala de aula, 40,7% tem de 6 a 10 anos e apenas 3,7 estão nos primeiros dois anos de docência.

Apesar de esses docentes terem tido experiências de sala de aula anteriormente, por estarem ingressando em uma nova rede de ensino, podem ser enquadrados na fase de Entrada na Carreira denominada por Huberman (1992, p. 39) quando relaciona o Ciclo de Vida dos Professores, por estarem finalmente lecionando em sua primeira sala de aula como efetivos e terem seus próprios alunos. Esse sentimento de exaltação, no aspecto de descoberta, pode ser compreendido na fala dos participantes quando 48.1% se sentem valorizados na rede.

Ainda que o aspecto de sobrevivência, denominado pelo autor como “choque do real” (grifo do autor), também pôde ser observado quando 29,6% desses docentes dizem que seu ingresso na carreira se deu de forma insegura e angustiante. E ainda 44,4% dizem não estar satisfeitos com sua rotina de trabalho. Para compreender a significação dessa fase da carreira profissional para esses docentes, serão apresentados a seguir os pré-indicadores e indicadores a respeito da **Reflexão sobre a formação inicial entre teoria e prática; O significado da experiência prática no estágio obrigatório; O ingresso na carreira e a importância do estágio obrigatório.**

O Quadro 8 relaciona as informações dos professores iniciantes participantes do questionário a respeito do primeiro eixo temático: **Reflexão sobre a formação entre teoria e prática:**

Quadro 8 – Reflexão sobre a formação inicial entre teoria e prática (Questionário)

Pré-indicadores	Indicadores
<p>Não. Nossa rotina em sala é bem diferente do que aprendemos ao cursar uma faculdade. A teoria agrega muito a nossa prática, mas não garante sucesso em nossa atuação; A teoria em si não capacita nenhum profissional; A teoria nem sempre reflete a prática; A prática de sala de aula está longe de ser abordada na graduação; A experiência em sala é outra dinâmica; Quando vamos para a sala de aula a realidade é outra; Na prática fui aprendendo com erros e acertos; Teorias essas nem sempre aplicáveis na atuação prática; Quando você chega na sala de aula percebe que é tudo muito diferente, é desafiador; A universidade tenta preparar os graduandos, mas está falhando, porque o sistema educacional é muito além da teoria.</p>	Teoria difere da prática
<p>Somente na prática que é possível vivenciar todas as nuances que a profissão exige; O curso nos dá uma direção, porém é somente em sala de aula que colocamos todo conhecimento adquirido na prática;</p>	Compreensão que a aprendizagem somente acontece na prática

<p>A prática me fez compreender melhor a teoria; Somente na prática é que criamos estratégias para atuar de forma mais segura; A faculdade poderia ter dado mais orientações sobre a prática do professor alfabetizador, principalmente sobre a Língua e a Linguagem; Não, pois é no dia a dia que vamos construindo nossa prática e através de muito estudo, trocando experiência com outros professores; Na faculdade nos ensinam o conceito, o procedimento, mas apenas na prática diante de alguma situação onde empregamos estes que ai sim aprendemos; O que torna a formação realmente completa é a troca de aprendizados e desafios do dia a dia dos professores.</p>	
<p>Sim, teoricamente; Sim, pois tive uma formação excelente com professores extremamente capacitados e com programas que propiciaram a vivência da docência em diversos âmbitos; Na teoria sim; Sim, mas não em sua totalidade; Acredito que tive uma boa base, porém a formação continuada e a troca de experiência ao longo dos anos consolidou o que aprendi na faculdade; Sim, meu curso foi esclarecedor e estruturante; Preparou teoricamente.</p>	<p>Formação inicial suficiente</p>
<p>Deveria ter um tempo de especialização ficado nas especificidades e peculiaridades de cada ciclo de aprendizagem das crianças. Sei que a pós serve também para isso; Temos que nos dedicar, estudar muito e fazer especialização; Os cursos de especializações e pós-graduações que deram bastante segurança para atuação como docente; Procuro sempre estudar, me especializar, ler livros sobre autores renomados da alfabetização para sanar minhas dúvidas e dificuldades.</p>	<p>A aprendizagem ocorre mesmo na formação continuada</p>

Fonte: Informações da pesquisa.

O Quadro a seguir relaciona as informações dos professores iniciantes participantes da entrevista também a respeito do primeiro eixo temático: **Reflexão sobre a formação entre teoria e prática:**

Quadro 9 – Reflexão sobre a formação inicial entre teoria e prática (Entrevistas)

Pré-indicadores	Indicadores
<p>Sempre gostei muito assim dessa área de ajudar, sempre tive essa vontade; O amor pelas crianças; Não tive ninguém; Foi meio que por acidente; Nenhum professor, ninguém.</p>	<p>Influência na escolha da profissão</p>
<p>No estágio que eu realmente gostei; O estágio foi fundamental para minha formação, onde vivenciando de perto uma sala de aula e equipe, pude ter ainda mais certeza da profissão que escolhi e que me sinto realizada; Quando eu fui fazer o estágio que eu percebi que eu gostava da escola.</p>	<p>Significado do estágio na decisão de ingresso na docência</p>
<p>Cumpri no estágio remunerado; Fiz só com os educadores; Não tinha tempo de fazer; Fui lá meio que para cumprir o horário; Não estava dentro do que se espera;</p>	<p>Impossibilidade de cumprir o estágio obrigatório dentro dos preceitos</p>

Estágio que eu fiz foi ficar cuidando de crianças especiais ; Fiz o estágio em uma sala só; Eu fiz no fundamental II. No fundamental esse aprendizado foi zero.	
Para que eu pudesse me decidir se eu continuaria ou não a faculdade ; Quatro anos de vivência na escola antes de me formar e gostei muito; O pouco que eu pude observar eu já trouxe para mim o que eu achava importante e o que eu achava que não deveria fazer ; Então essa experiência foi boa de qualquer forma.	Sentido do estágio atribuído à formação inicial

Fonte: Informações da pesquisa

Ainda relacionando à fase de **Entrada na carreira**, nota-se a **insatisfação com a formação inicial** como base, sendo a frustração uma característica muito presente na fala dos participantes, quando demonstram dificuldade em relacionar a teoria com a prática de sala de aula e apontam **os primeiros anos de docência como parte da aprendizagem da prática, o que deveria ter sido garantido com o estágio obrigatório.**

Outra informação relevante é que os docentes, no desalento da percepção de sua insuficiente formação, buscam na formação continuada suprir essa defasagem. O quadro 10 traz mais informações fornecidas pelos professores iniciantes participantes do questionário que complementam a reflexão do **primeiro eixo temático**:

Quadro 10 – Reflexão sobre a formação inicial entre teoria e prática - **contradições**
(Questionário)

Pré- indicadores	Indicadores
Foi no estágio obrigatório que pude vivenciar a rotina escolar, observar e enxergar a transposição do que estudava para a prática; Foi bastante produtivo em alguns aspectos e deixaram a desejar em outros; No estágio obrigatório observei hábitos em que gostaria de cultivar e outros que não me adequiei ; Sim, tive a sorte de ter professoras que me acolheram ; Foi minha base para como primeira experiência Profissional; Realizei o estágio obrigatório em uma escola de educação infantil, tive grandes oportunidades e aprendi muito , pois tive a possibilidade de interagir com várias professoras que me ensinavam dando oportunidades de aprendizado reais , deixando que eu participasse de várias atividades e não apenas observasse , elas faziam intervenções comigo quanto a maneira de tratar, ensinar e agir com os alunos , em alguns poucos momentos assumia a sala pois já tinha me apropriado da rotina , posso dizer que o estágio muito me ajudou devido a escola e as profissionais que eu tive o prazer de estagiar ; Foram momentos de muita importância para minha profissão, onde pude vivenciar de perto o que acontece por dentro dos muros de uma escola. Foi possível sentir de muito perto o que é uma sala de aula e seus	Estágio como oportunidade de aprendizagem

<p>desafios. O estágio foi fundamental para minha prática nos dias de hoje; Sim, fiz toda a carga horária e foi muito importante para minha carreira; Foi uma experiência boa, pude conhecer realmente como é a sala de aula nesses ambientes e as relações que os professores tem com seus alunos.</p>	
<p>O estágio obrigatório é apenas uma observação da realidade vivenciado pelos professores; Observação muito vaga e não passam as informações reais de uma rotina de sala de aula; Acho que somente observar não foi o suficiente; Mas só observar é diferente, quando precisa colocar em prática surgem as dúvidas; Não pude vivenciar o vínculo com os alunos e a prática de uma rotina diária; Posso dizer com muita certeza que o estágio de observação obrigatório deixou muito a desejar. Apesar de ter me apresentado a realidade da escola pública, a "regência" ficou de lado, parecia que eu estava apenas cumprindo um horário e analisando a aula da professora; Assim como no estágio remunerado, proveitei pouco, porque eu sempre cuidava de crianças com laudo, observando a professora e fazendo algumas coisas que ela me pedia. Senti muita necessidade de conduzir uma turma, para sentir como é na prática; Não realizei o estágio de maneira tão coerente na Ed. Fundamental e pude sentir um pouco mais de dificuldade quanto à rotina e organização desta quando tive a necessidade de atuar como professora do fundamental; Foi sentada no fundo da sala assistindo as aulas ministradas pelos professores; Gostaria de ter tido mais prática em sala de aula</p>	<p>Falta de oportunidade de prática durante o estágio</p>

Fonte: Informações da pesquisa

Fica evidente a **contrariedade** das informações a respeito do significado estágio para a formação:

- [...] Posso dizer com muita certeza que o estágio de observação obrigatório deixou muito a desejar. Apesar de ter me apresentado a realidade da escola pública, a "regência" ficou de lado, parecia que eu estava apenas cumprindo um horário e analisando a aula da professora (PI. 16).
- [...] O estágio foi fundamental para minha prática nos dias de hoje (PI. 19)
- [...] Foi minha base para como primeira experiência Profissional (PI. 13)
- [...] Observação muito vaga e não passam as informações reais de um rotina de sala de aula (PI. 05)

As opiniões divergentes entre os docentes e até mesmo entre falas do mesmo participante sobre o estágio, faz com que se reflita sobre como se sentem desprovidos de

experiência prática durante o estágio, mas, por outro lado, apontam quase que em unanimidade a importância dele para sua formação. Assim como pondera Gatti (2010, p. 1372):

[...] fica bem reduzida a parte curricular que propicia o desenvolvimento de habilidades profissionais específicas para a atuação nas escolas e nas salas de aula. Assim, a relação teoria-prática como proposta nos documentos legais e nas discussões da área também se mostra comprometida desde essa base formativa.

Além de toda a dificuldade em relacionar a teoria apropriada na faculdade com a prática docente na unidade escolar, a autora aponta que, a prioridade ou exclusividade de “observar” em relação oportunidade de praticar a futura profissão, compromete significativamente a aprendizagem do licenciando. Assim como fica evidente nas informações fornecidas pelos docentes, por meio de questionário, sobre o segundo eixo temático: O significado da experiência prática no estágio obrigatório apresentadas no quadro 11:

Quadro 11 – O significado da **experiência prática** no estágio obrigatório (Questionário)

Pré- indicadores	Indicadores
<p>Apenas uma base bem rasa; Pois o tempo e a aplicabilidade das atividades no estágio obrigatório não foram suficientes para uma construção satisfatória de saberes; Não. Como dito anteriormente o estágio é apenas uma pequena amostra de como é uma rotina de sala de aula, que muitas vezes é mascarada pelo professor regente Infelizmente eu tinha pouca experiência na área e isso não cooperou para ter o olhar aguçado e atento para o meu aprendizado; O estágio em si, não; Parcialmente. E não acho que seja culpa das professoras, porque ninguém diz a elas como devem agir com os estagiários; Senti muita falta do acesso às questões burocráticas como preenchimento de diário, planejamento, organização de reunião de pais ou conselho; Não foi o suficiente, pois nossa prática requer muitos estudos e formação continuada; Não, ele contribuiu bastante, mas não foi o suficiente; Não, mas me deu uma pequena noção da prática; Suficiente não são, mas são importantes pra dar uma noção de como é a realidade.</p>	<p>A falta de base proporcionada pelo estágio</p>
<p>O que foi de grande impacto sem dúvida foi ouvir os profissionais mais experientes sobre os desafios que enfrentavam e como solucionavam os entraves; Não é suficiente, mas contribui; Mas é uma ótima maneira de sentir a turma e faixa etária; Por um lado, sim, pois observei a atuação de bons professores experientes que transmitiram boas práticas; Durante o estágio, pude construir muitos saberes que carrego nos dias de hoje; É suficiente, mas é necessário e importante que os estágios continuem e sejam realizados e com ética profissional.</p>	<p>Questões positivas da prática do estágio</p>

<p>Não. Auxiliou muito, porém é importante buscar cursos voltados a área de atuação; O que mais me ajudou foram os programas como o PIBID; O meu estágio foi um pouco diferente, pois assumi as responsabilidades de um professor regente. Então, isso contribuiu para minha prática; Senti segurança porque eu já tinha 11 anos de experiência como catequista em minha paróquia, mas se não fosse por isso acho que seria mais difícil; Eu já tinha outra licenciatura e mesmo assim percebi como cada área é diferente e tem seus conhecimentos específicos.</p>	<p>Outras experiências que proporcionaram a experiência da prática</p>
--	--

Fonte: Informações da pesquisa

No quadro 12 serão apresentadas as informações dos docentes participantes da entrevista a respeito do **segundo eixo temático**:

Quadro 12 – O significado da experiência prática no estágio obrigatório (Entrevista)

Pré-indicadores	Indicadores
<p>Oportunidade de planejar a aula para aquele aluno; Não existe você se formar em uma faculdade e não fazer o estágio; Era só observação mesmo; Para eu aplicar na sala de aula foi muito pouco; Olha de verdade eu não pude experienciar nada; Foi só observação mesmo. Sem prática alguma; Eu não tive muito aprendizado da prática; Eu aprendi principalmente como não tratar as crianças com deficiência. Eu aprendi ali como não fazer. Eu ficava em uma sala isolada com esse menino para poder tentar alfabetizá-lo; Quando faltava professor eu tinha que ir de tarde para dar aula e sem ninguém olhando para me falar se eu estava fazendo certo ou não; Eu não pude dar aula nem preparar aula; A única coisa que a professora me pedia, às vezes era para que eu ajudasse um aluno com mais dificuldade;</p>	<p>Possibilidade ou impossibilidade de experiência da prática</p>
<p>Teve uma auxiliar que dava algumas orientações para gente, algumas reuniões, ela abriu nosso olhar sim, ela foi muito importante; Se não fosse aquela pessoa da escola me orientar eu não saberia o que observar no estágio, ela direcionou nosso olhar; Foi muito sutil, porque não ficou nenhuma lembrança para mim; Prática foi assim: vai lá!; O estágio tinha que ser supervisionado; Tinha uma pauta para seguir; Não tive orientação de como agir; Eu não tinha orientação; Foi um aprendizado muito autônomo; Os estagiários não têm formação, eles caem na escola de paraquedas; Direcionamento não existe; Se quiser fazer um bom trabalho, você que estude e corra atrás</p>	<p>Orientação / Direcionamento</p>
<p>Essa professora auxiliar pedia para fazermos registros reflexivos semanais; Tinha que entregar um relatório de estágio;</p>	<p>Registro / Análise Reflexiva</p>

<p>Na hora de fazer o registro pra enviar pra faculdade eu tive que pegar um professor da tarde, que eu tinha pouco contato;</p>	
<p>Ao observar a conduta, aprendi o que se deve e também o que não se deve fazer; Eu observava eles no geral, como eles se comportavam no intervalo, na sala dos professores, até mesmo na questão da postura mesmo do professor perante os pais, perante os alunos; Mesmo sendo estagiária eu já teria algumas posturas que eu jamais faria; Eu prestava muita atenção na postura dos professores; A postura, como ele planejava a aula, o jeito como ele dava aula e isso para mim foi muito importante; Eu procurava observar como era a prática deles</p>	<p>Observação / Postura profissional</p>
<p>Abertura para falar e ver o planejamento eram poucos; Com os professores em si não tinha troca; Professores foram bem abertos comigo, tudo o que eu perguntava eles me respondiam; Tudo o que ela falava eu acatava, eu levava ao pé da letra; Observava a conduta de vários professores que eu achava legal, que eu queria para mim, e algumas condutas que eu jamais iria fazer; Eu fui estagiária dela e ela me ajudou muito, eu recorria a ela várias vezes quando não sabia o que fazer;</p>	<p>Relação / aprendizagem com os docentes da unidade escolar</p>

Fonte: Informações da pesquisa

Além da questão **dicotômica entre teoria e prática**, a **falta de orientação** ou **direcionamento** do estágio obrigatório, assim como a **ausência de registros reflexivos** mencionado nas entrevistas e questionários evidencia ainda mais o **desequilíbrio** na construção do saber docente. Sobre isso Gatti (2010, p. 1372) pondera que:

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

A insatisfação pôde ser notada, todavia, os professores iniciantes veem no estágio obrigatório a única oportunidade de vivenciar, ainda que de modo distante, o contexto escolar e a sala de aula. O que pode ser a razão da falta de segurança ao assumirem a primeira sala de aula, ou ao ingressar em uma nova rede de ensino. Essas informações nos direcionaram aos indicadores do quadro 13, onde apresentam-se as informações fornecidas pelos docentes que participaram da entrevista, relacionadas ao terceiro eixo temático: O ingresso na carreira e a importância do estágio obrigatório.

Quadro 13 – O ingresso na carreira e a importância do estágio obrigatório (entrevista)

Pré-indicadores	Indicadores
<p>Eu fiquei com muito medo, muito medo, quando eu peguei meu primeiro dia de sala de aula, eu pensava “Meu Deus o que eu vou fazer?”; Não, não, de jeito nenhum, eu tremia igual vara verde;</p> <p>Bastante ansiedade porque eu queria muito começar logo e me sentir realizada;</p> <p>Dá medo, porque eu sempre pensei que é uma responsabilidade muito grande;</p> <p>Eu nem sabia o que o aluno de quarto ano deveria saber para estar ali, então foi meio complicado, mas eu estudei e tal, e consegui;</p> <p>Então eu penso “Meu Deus, como que eu vou fazer? Será que eu tenho jeito? Será que eu não tenho?”;</p> <p>100% não, eu tive meus medos;</p> <p>Eu tive receio, mas eu sabia que eu era capaz;</p>	<p>Sentimento de insegurança no início da carreira</p>
<p>Em minha opinião a gente só aprenda a dar aula, dando aula mesmo.;</p> <p>Com a vivência da sala de aula como professora que eu fui ver.;</p> <p>Aprendi estudando o guia do ler e escrever, ele foi um grande aliado para que eu aprendesse a dar aula.;</p> <p>Não, você se depara com outra realidade;</p> <p>Eu teria meio que aprender na prática, só que eu não posso fazer isso, porque eu sou a professora agora.</p> <p>E o que eu mais sinto falta. Que a gente pudesse praticar e vivenciar aquilo;</p> <p>Quando eu cheguei lá não era o que eu estava esperando;</p>	<p>Realidade da prática</p>
<p>De acordo com o perfil da sua turma, entra o estudo, você tem que estudar, estudar e estudar e pensar em cada aluno, em sua particularidade;</p> <p>A equipe gestora era muito acolhedora, tiveram paciência porque sabiam que era o primeiro ano, tive uma experiência muito boa;</p> <p>Então eu tive amigos que me ajudaram e para mim foi tranquilo;</p> <p>A maior dificuldade foi a falta de segurança para fazer tudo, porque nunca ninguém foi assistir minha aula para me dizer se eu estava fazendo certo;</p> <p>A maior dificuldade foi a falta de segurança e de apoio da equipe gestora;</p> <p>Fui acolhida por todos os professores;</p> <p>Então graças à deus pude fazer uma boa parceria pra poder ter essa troca de experiência, porque se não poderia ter sido um desastre.</p>	<p>Experiências de ingresso como docente na Unidade Escolar</p>
<p>Tudo o que eu aprendi na faculdade é válido, mas eu só consegui “linkar” tudo com a prática depois de formada;</p> <p>A teoria está ali com você, mas ai você tem que tentar adaptar, então é muito diferente;</p> <p>Para eu poder dar aula, eu não me baseei na faculdade;</p> <p>A faculdade me deu base com autores, pensadores... Mas na sala de aula, nada a ver;</p> <p>Isso por ter me influenciado no modo de pensar, até de agir, mas, nos conteúdos do que eu tenho que ensinar e como trabalhar, não;</p> <p>Essa faculdade foi para mim excelente;</p> <p>Não, não, na graduação eles floresciam muito;</p> <p>A gente até tenta pegar a teoria e aplicar, mas a gente sabe que nem sempre é possível naquele contexto;</p>	<p>Formação teórica (universidade) em relação à prática (estágio)</p>

<p>A faculdade tenta dar uma formação teórica, mas a prática é só observando e praticando que se aprende; Não, as professoras muitas vezes tornam tudo muito romântico, não é assim; A gente se depara com uma realidade bem diferente do que é mostrada na faculdade; Para mim fica um sentimento de falta de formação, desde o estágio; A teoria procura preparar, mas na prática, o que vale mesmo é a troca de experiência com uma pessoa que já está ali há mais tempo.</p>	
---	--

Fonte: Informações da pesquisa

Ainda sobre o **terceiro eixo temático**, o Quadro seguinte traz as informações dos docentes iniciantes que responderam ao questionário:

Quadro 14 – O ingresso na carreira e a importância do estágio obrigatório (Questionário)

Pré- indicadores	Indicadores
<p>Vivenciar os problemas de uma sala de aula em uma escola foi norteador para minha prática ao assumir minha primeira classe; Quando o estudante de pedagogia realiza um estágio envolvido totalmente dentro da proposta de alfabetização tem muito a ganhar. Ali começa a pensar, desmistificar e moldar sua didática baseada em toda parte teórica da qual toma conhecimento nas aulas do curso; Momento em que consegui tirar muitas dúvidas, compartilhar experiências com meus colegas; Foi de extrema importância, através do estágio muitas vezes pude observar a prática sendo embasada nas teorias que estava aprendendo e estudando; Total. O estágio é importante para aprendermos na prática o que se aprende na teoria na faculdade; Me trouxe conhecimento sobre a faixa etária que me identifico, professores modelos e inspiradores, maneiras de me organizar, ideias como um todo; De extrema importância. É no estágio que temos o primeiro contato e podemos observar e atuar como docentes; Me preparou para a prática docente, experiências significativas; Primeira experiência com a escola, com a sala de aula; Grande importância. Mas poderia ter sido melhor direcionada; Uma grande importância, o estágio me trouxe experiência e segurança; Foi muito importante, ali tive meu primeiro contato com a rotina de sala de aula, os desafios, a importância de um professor na vida de cada aluno; Me deu uma noção da prática, pude assistir algumas situações em sala de aula e como lidar com elas, coisas que as teorias não ensinam; Conhecimento real na sala de aula.</p>	<p>Estágio como norteador da aprendizagem da prática</p>
<p>Momentos de aprendizagens bem superficiais. Poderia ter sido mais focado e participativo; Acredito que deu apenas uma pequena amostra do que estaria por vir; Significativo. Porém não deveria ser de observação; Observação da rotina e prática em sala de aula;</p>	<p>Estágio somente como observação</p>

Foi importante para tentar confrontar o que estava estudando na teoria com o que eu vi na prática.	
Acredito que não teve um peso grande , pois os meus maiores aprendizados ocorreram nos programas institucionais, como PID e PIBID; Meu estágio em Gestão, por exemplo, foi feito na secretaria de uma escola, me senti estagiária do curso de Administração , meu contato com a equipe gestora foi apenas no ato das assinaturas. Tive que pesquisar "por conta" para redigir meu relatório; Lembro de momentos de muito desafio e outros períodos (grandes períodos!) ociosos , cortando bordas para murais, indo a casas de alunos com risco de evasão por excesso de faltas;	Falta de direcionamento durante o estágio.

Fonte: Informações da pesquisa

O ingresso na carreira foi marcado por insegurança e sentimento de despreparo, o que está intimamente relacionado com a falta de oportunidade de praticar a docência enquanto ainda estavam em formação, ficando essa “experiência” para uma aprendizagem entre tentativa e erro já no início da carreira, como foi possível observar na fala da maioria dos participantes:

[...]Em minha opinião a gente só aprenda a dar aula, dando aula mesmo (PI. 09)

[...] E o que eu mais sinto falta. Que a gente pudesse praticar e vivenciar aquilo. (PI. 07)

[...] Pra mim fica um sentimento de falta de formação, desde o estágio (PI. 03)

Com os indicadores observados fica evidente o significado atribuído pelos professores em início de carreira a respeito do estágio como oportunidade de prática da formação e que a ausência dessa ocasião durante o estágio obrigatório é um fato que se pode considerar comum entre os participantes, ainda assim, acreditam que o estágio contribuiu para a formação. A dificuldade de controle sobre o que é realizado no estágio Gatti (2010, p. 1371) pondera que:

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

Os indicadores apontam que a dissonância entre a teoria estudada na faculdade e a prática observada no estágio, em que a falta de oportunidade de praticar e a ausência de direcionamento culminaram em um estágio raso e com pouca aprendizagem significativa durante a licenciatura.

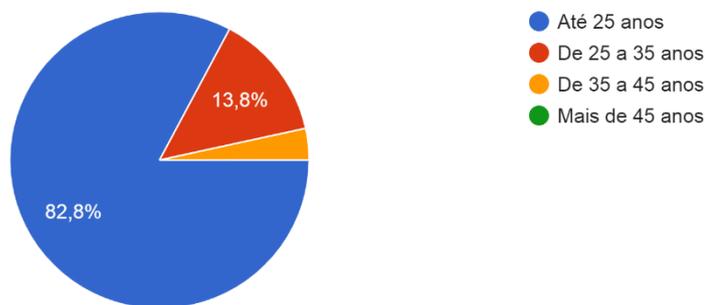
4.2 Questionários e entrevistas com Residentes do Programa de Residência Pedagógica

Os participantes do Programa de residência pedagógica são licenciandos dos cursos de **Educação Física e Biologia**. Dos 29 alunos que responderam o questionário, 75,9% devem concluir a graduação em 2020 e 13,8% já concluíram no final de 2019, os demais ainda têm um ou dois anos de graduação para finalizar.

A maioria dos residentes tem até 25 anos, o que corresponde a 82,8%, os demais, têm entre 25 e 35 anos e apenas 3,4% tem entre 35 e 45 anos, conforme a figura:

Figura 7 - Faixa etária dos Residentes

Faixa etária:
29 respostas



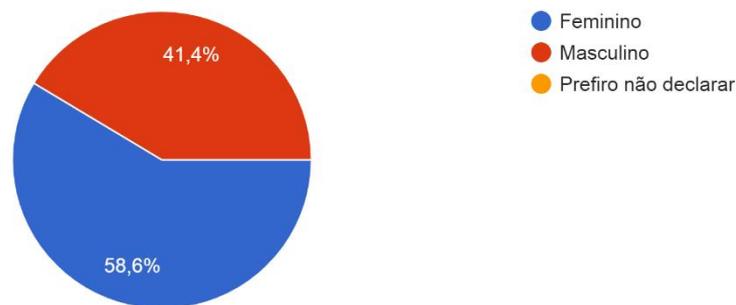
Fonte: Informações da pesquisa

Apesar da licenciatura cursada por esses participantes lhes habilitarem para a docência no Fundamental II e Ensino médio (no caso de educação física, habilita também para Ensino fundamental I), áreas da docência em que se tem uma procura pouco maior por pessoas do gênero masculino, a predominância dos participantes ainda é feminina, compreendendo 58,6%.

Figura 8 - Gênero dos Residentes

Sexo:

29 respostas



Fonte: Informações da pesquisa

A realização do estágio obrigatório dentro do programa de Residência Pedagógica teve uma avaliação muito positiva pelos residentes, 93,1% acreditam que estão construindo os saberes necessários para um bom desenvolvimento da prática docente e 86,2% se imaginam trabalhando em uma sala de aula no futuro próximo.

Para a análise intranúcleo da significação do estágio obrigatório para os licenciandos, apresenta-se a seguir os quadros de pré-indicadores e indicadores das informações dos questionários e entrevistas, dispostas nos três eixos: A significação do estágio obrigatório para a formação inicial; **A experiência do Estágio obrigatório, a relação entre teoria e prática e o registro reflexivo; O significado do estágio para o ingresso na carreira.**

O quadro 15 apresenta as informações dos Residentes que responderam ao questionário, relacionadas ao **primeiro eixo temático: A Significação do estágio obrigatório para a formação inicial:**

Quadro 15 – A Significação do estágio obrigatório para a formação inicial (Questionário)

Pré-indicadores	Indicadores
<p>O estágio permite a inserção do licenciando na escola, permitindo ao mesmo que experiencie de forma integral esta realidade; Colocar em prática tudo que aprendemos na teoria, poder vivenciar direto com os alunos e principalmente em tirar aquele medo de estar no comando de uma sala de aula; A partir dele consegui aprender e colocar em prática teorias que são passadas na graduação, além de ter uma liberdade maior para lidar com alunos, acompanhamento e regendo uma sala de aula;</p>	<p>A significação do estágio obrigatório para os residentes</p>

Teve um **grande peso na minha formação**, pude **aprender como funciona uma escola**, as melhores formas de passar uma atividade de acordo com cada aluno ou turma, **como lidar com as adversidades durante as aulas**;

Nos **possibilita ser um profissional** e acima de tudo um **professor com uma ampla visão e com uma riquíssima experiência**, nos **habilita a sermos profissionais versáteis, nos fornece bases**;

O programa associado ao estágio nos **dá a segurança de poder** afirmar que **ao entrar em uma sala de aula eu sei como é ser um professor** e me possibilita entender que o meu papel é fundamental;

Vivenciar a sala de aula como uma professora, planejar e montar aulas e essencial para mim e **o residência me permitiu isso**;

Uma oportunidade de **conhecer a realidade** das escolas;

Foi de **suma importância**, hoje posso dizer que **tenho mais segurança**;

Sair mais preparados da faculdade para o mercado de trabalho;

De **suma importância**, pois o programa nos colocou em uma **realidade**;

Importante passar por esse estágio porque na faculdade não temos noção de como é a realidade escolar e é só teoria. Lá **vemos como é e como lidar com essa realidade**;

Programa ajuda muito no **desenvolvimento e formação de novos profissionais tornando-nos mais qualificados e preparados para o mercado**;

Pois me ajudou a **perder algumas inseguranças**;

Familiaridade;

Segurança;

Realidade;

Carreira profissional;

Pudemos **vivenciar melhor a prática docente** durante o programa, do que apenas com o estágio obrigatório;

Não foi um simples estágio, **foi algo extraordinário**;

Fonte: Informações da pesquisa

Ainda sobre o **primeiro eixo**, no Quadro 16 foram relacionadas as informações dos residentes que participaram da entrevista:

Quadro 16 – A Significação do estágio obrigatório para a **formação inicial (Entrevista)**

Pré-Indicadores	Indicadores
<p>Aí eu me senti presenteado por fazer o residência, comparado com o obrigatório, porque o obrigatório é bem diferente, você só acompanha e observa a prática, já o residência é importante porque ele te dá a oportunidade de atuar dentro de todos os aspectos, você consegue observar, preparar aula, aplicar aula, ter feedback do aluno, então assim, já no obrigatório ele te limita bastante. É completamente diferente;</p> <p>Pude observar a realidade dos professores;</p> <p>Então onde eu trabalhei a gente tinha essa liberdade desde a secretaria até a sala do diretor, tinha total acesso;</p> <p>Se eu não tivesse tido essa experiência iria acontecer igual aos meus colegas que se formaram e não sabem nem como controlar e administrar a dinâmica de uma sala de aula;</p> <p>Eu acho que o residência deveria ter sido obrigatório pra todos como estágio;</p>	<p>Significação do programa de residência como estágio obrigatório</p>

<p>Não tem como comprar um aluno que fez e um que não fez residência. O aprendizado é muito diferente, porque ai sim a pessoa pode sair da faculdade preparada pra ser professor.</p> <p>É um divisor de águas de tudo, porque você pega a vivência da prática, a parte burocrática, a parte que tem que frequentar as reuniões e até mesmo o diálogo, porque você tinha que fazer apresentações, conversar com professores, diretores de escolas;</p> <p>Ele te dá mesmo muitas possibilidades, que o outro estágio não proporciona;</p> <p>Eu meio que aprendi no paraíso, de alunos querendo participar de tudo e com disponibilidade de todos os materiais de qualidade;</p> <p>Dá uma boa noção, uma boa estrutura para você para quando você for colocar certas coisas em prática;</p> <p>É excelente para você ver como funciona, saber como é;</p> <p>Tínhamos uma carga horária específica para cumprir como regência mesmo. Então elaborávamos, preparávamos as atividades, era muito legal;</p> <p>No residência como você já tem a oportunidade de ter uma participação mais ativa é bem melhor, você faz mais coisas, não fica só observando, eu acho que isso é o mais importante para desenvolver a experiência;</p>	
<p>O residência que mostrou pra mim o que é ser professor de verdade, porque você sai da escola sem preparo nenhum;</p> <p>Então acho que eu tive o básico para começar bem uma vida pedagógica;</p> <p>Porque é muito diferente a minha imagem de como sou agora;</p> <p>Então o estágio me mostrou quando e como ter essa linha de raciocínio, de quando eu tiver minha própria turma eu saber lidar com isso;</p> <p>Eu acho importante o estágio obrigatório, você acompanhar o professor em sala de aula, você acaba vendo como é um pouco essa realidade, então é sim importante.</p>	<p>A importância de realizar o estágio obrigatório</p>

Fonte: Informações da pesquisa

O estágio obrigatório embora tenha o mesmo significado para todos, ou seja, a oportunidade de experienciar a futura profissão e aprender na prática a arte da docência, para os alunos de licenciatura que tiveram a oportunidade de realizar o estágio dentro do Programa de Residência Pedagógica, tem um sentido completamente diferente. Os alunos que já haviam realizado o estágio obrigatório normal antes do Residência são capazes de fazer uma comparação importante entre eles:

[...] eu me senti presenteado por fazer o Programa de Residência, comparado com o obrigatório, porque o obrigatório é bem diferente, você só acompanha e observa a prática, já o programa é importante porque ele te dá a oportunidade de atuar dentro de todos os aspectos, você consegue observar, preparar aula, aplicar aula, ter feedback do aluno, então assim, já no obrigatório ele te limita bastante. É completamente diferente. (R. 06)

No Programa de Residência como você já tem a oportunidade de ter uma participação mais ativa é bem melhor, você faz mais coisas, não fica só observando, eu acho que isso é o mais importante para desenvolver a experiência. (R. 02)

É possível fazer uma leitura da percepção do estágio para esses licenciandos e a base de comparação entre estágios, quando 79,3 % afirmam que tiveram a oportunidade de realizar a prática docente no estágio de residência, a regência de sala de aula como situação de aprendizagem; 48,3% puderam participar do planejamento das aulas, enquanto outros 41,4% participaram parcialmente dos planejamentos. Essa oportunidade ímpar que os residentes demonstram significar a maior importância durante a realização do estágio.

Outra comparação muito comum observada na fala dos residentes é entre a teoria apresentada nos cursos de formação, a prática docente e o registro reflexivo, sendo esse o **segundo eixo temático** apresentado no quadro 17 com as informações contidas nos questionários dos residentes:

Quadro 17 – A experiência do Estágio obrigatório, a **relação entre teoria e prática** e o registro reflexivo (**Questionário**)

Pré-indicadores	Indicadores
Um registro de como foi o desenvolvimento das aulas ; No meu diário do estágio (particular); Cada residente possuía seu próprio caderno para ser utilizado como diário, auxiliava no planejamento de atividades futuras ; Tínhamos um livro e uma folha de frequência ; Com anotações em caderno e fotos .	Registro reflexivo das aprendizagens no estágio
Pois nós da a oportunidade de vivenciar a prática dentro de uma escola ; Já que me deu uma base de como o docente trabalha e como uma escola funciona, a partir dele consegui ter conhecimento dos direitos e deveres do docente; O aprendizado é maravilhoso e a experiência mais ainda; O programa nos possibilita ter o contato real com o ambiente escolar e todos os seus aspectos. Nos capacita a sermos profissionais extremamente versáteis e dinâmicos . Percebo que tal prática não pode ser ensinada em uma sala de aula de universidade; Com essa experiência, me sinto pronto para ingressar na vida docente ; Pois hoje me senti mais capacitado para iniciar a ministrar ; Ele nos mostra a realidade das escolas e obtemos um aprendizado significativo ; Com o tempo vão colocando em prática o que estão aprendendo, o que auxilia na formação , além de mostrar a realidade escolar e o papel do professor nela; Uma vivência que sem a residência dificilmente teríamos igual , aprendemos em diversas formas; Pois nós da uma bagagem que muitos outros não tem .	A importância da experiência na formação

Fonte: Informações da pesquisa

Sobre o **segundo eixo temático**, os residentes participantes do questionário contribuíram com as informações abaixo relacionadas no quadro:

Quadro 18 – A experiência do Estágio obrigatório, a **relação entre teoria e prática** e o registro reflexivo (**Entrevista**)

Pré-indicadores	Indicadores
<p>Tínhamos um diário que fazíamos as anotações diárias de tudo o que fazíamos na sala, tínhamos que anotar tudo, principalmente coisas que eu achava diferente, exatamente tudo o que chamava minha atenção;</p> <p>Tínhamos um grupo que trocávamos ideias e tínhamos encontros quinzenais em que compartilhávamos tudo o que estávamos fazendo;</p> <p>Então tínhamos um caderninho lá que fazíamos anotação, podíamos pegar um do outro para ver o que o colega fez, o que ele anotou;</p> <p>Com frequência fazíamos ali uma rodinha, meia horinha antes de ir embora, para trocar ideia, com bastante união;</p> <p>Eu nem sei se era obrigatório fazer, mas era meio que um compartilhamento de ideias;</p> <p>Daí uma vez na semana você dava uma anotada sobre o dia, ou a aula que aconteceu alguma coisa interessante, com isso a gente trocava ideia, então o caderno servia para ter uma união;</p> <p>A gente tinha como se fosse um caderno de campo, era tudo registrado. No final do ano nós tivemos que mandar um relatório do ano todo, de tudo o que fizemos, com as datas das atividades;</p>	<p>Registro e análise reflexiva da prática</p>
<p>Você sai da escola com uma ideia de educação romantizada, de que tudo é lindo, tudo é maravilhoso, que a escola é maravilhosa e de fato é, só que na prática é diferente;</p> <p>A escola te dá a base, mas a experiência em si você não conhece não. Isso é um processo;</p> <p>Eu tive uma boa teoria, mas essa vivência da prática, é um pouco defeituosa, a faculdade não prepara a gente para uma sala de aula;</p> <p>Nós temos toda a contribuição de Piaget, Vigotski e vários pensadores da educação, mas não sabemos colocar isso em prática, então eu sinto que falta isso, essa ligação da teoria e a prática;</p> <p>Porque a gente sabe que teoria e prática são coisas completamente diferentes;</p> <p>Teve as aulas teóricas e as aulas práticas na própria faculdade, mas você não tem o controle que tem no estágio, então foi bom por causa disso, além de ter esse contato com as crianças ainda podemos ver essa teoria sendo aplicada na prática pelos professores de lá;</p> <p>Eu acho que quem não faz um estágio desse tipo, a primeira vez que chega na escola vai meio que tomar um susto, porque não é exatamente aquilo q a gente vê na faculdade.</p>	<p>Diferença da teoria para a prática</p>

Fonte: Informações da pesquisa

Embora os alunos de licenciatura concordem que a teoria muitas vezes diverge da prática, também afirmaram que com direcionamento, foram capazes de relacionar e que, durante a prática, as teorias foram fazendo mais sentido. Esse é um assunto com importante divergência entre os participantes e até mesmo entre as falas de um mesmo participante:

Dá para relacionar, mas é um pouco diferente, a gente sai da faculdade com as aulas que temos de práticas pedagógicas, a gente sai pensando uma coisa, mas quando chega à prática é bem diferente. Lógico que não tudo, tem coisa que dá sim para usar, mas tem muita diferença da prática para teórica. (R. 02)

O acolhimento dos estudantes por toda a comunidade escolar é ponto sensibilizante e motivador observado nas informações, assim como o direcionamento do programa e a liberdade de atuação e participação plena dos residentes nas unidades de ensino é estimulante para a formação dos mesmos. Os registros reflexivos e momentos de troca de experiência tanto entre os alunos, quanto entre alunos e **docentes**, são imprescindíveis para a formação de futuros professores responsáveis e reflexivos, assim como afirma Nóvoa (1995, p. 27):

A formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no Quadro de autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação de políticas educativas.

Além de muito bem estimulados, 69% afirmam que receberam orientação adequada para a realização do estágio obrigatório. A Significação do estágio obrigatório é o terceiro eixo temático analisado nas informações que compuseram a análise dos indicadores observados na fala dos residentes participantes do questionário, descritas no quadro seguinte:

Quadro 19 – O significado do estágio para o **ingresso na carreira (Questionário)**

Pré-indicadores	Indicadores
<p>Esperava mais suporte do preceptor, mas aprendo muito mesmo assim;</p> <p>Penso que precisa de alguns acertos;</p> <p>Me satisfiz, pois nele aprendi muito sobre a rotina escolar;</p> <p>Não foi como eu esperava, são muitos residentes em uma escola só, alguns alunos ficam às custas de outros;</p> <p>Pude ver de perto o dia a dia na escola;</p> <p>Atendeu todas as expectativas e me possibilitou compreender o papel de um professor dentro de uma unidade escolar, bem como assimilar e compreender a dinâmica dentro da escola e as relações interpessoais que ali são desenvolvidas;</p> <p>Nós tivemos chance de vivenciar o dia a dia de um professor;</p> <p>Não, é tudo muito confuso, cheio de cobranças, cheio de burocracia desnecessária;</p> <p>Foi uma boa oportunidade para conhecer o outro lado dentro da escola, lado do professor;</p> <p>Revela aos participantes uma vivência da realidade escolar, das relações burocráticas da escola (reunião de pais e mestres, plano político pedagógico, reunião de professores) e da relação com os alunos no cotidiano.</p>	<p>O sentido do estágio na formação inicial</p>

<p>Bem mais complicada e com muito mais insegurança; Seria incompleta; Eu só assistiria as aulas do professor e não participaria; Eu não teria a experiência que tenho hoje e sei que não vou me sentir perdida se um dia eu for lecionar em alguma escola.; Por mais que a universidade me forneça riquíssimos conteúdos, eu não teria a prática e a experiência em uma escola; A universidade nos fornece o estágio obrigatório, porem a associação entre estágio e residência pedagógica é, no meu ponto de vista, a melhor e a mais eficiente ferramenta para a formação de professores completos e habilitados para o ensinar; Faltaria um pouco de prática; Faria falta pois a experiência na escola é fundamental; Com certeza tudo seria mais difícil; Eu não saberia como me comportar em uma sala de aula, ficaria perdido como professor; Carente !; Defasada; Provavelmente não teria o contato com a realidade escolar, o que me prejudicaria no futuro.</p>	<p>Formação inicial sem a experiência do estágio</p>
--	--

Fonte: Informações da pesquisa

As informações registradas por meio das entrevistas com os residentes, relacionadas ao **terceiro eixo temático** estão apresentadas no quadro a seguir:

Quadro 20 – O significado do estágio para o **ingresso na carreira (Entrevista)**

Pré-indicadores	Indicadores
<p>O Programa de Residência me proporcionou a oportunidade de entrar de forma efetiva na educação e eu já consigo assumir uma sala de aula com total certeza de tudo o que eu preciso fazer, do que eu tenho que fazer para ser um bom professor; Então eu só tive experiência boa, de como o bom funciona. Mas uma parte ruim é que eu não vi como é a realidade de uma escola precária, quando eu pegar uma escola ruim eu vou quebrar a cabeça, né?; Ter essa troca com o professor, com os alunos, uma dinâmica muito boa, foi o ponta pé inicial que eu precisava; Acho que foi muito bom pelo fato de você ter oportunidade conviver na escola, poder ver como é a escola realmente; No programa nós tínhamos muito mais liberdade, a gente ficava realmente com os alunos, desenvolvíamos atividade, via como era a parte burocrática, então acho que isso é o mais importante para que pudéssemos entender realmente o que é o trabalho na escola. Já tive essa experiência de sala de aula, nós já demos aula de verdade, então não vai ter aquela ansiedade de primeira vez, então eu já vou sabendo realmente como é.</p>	<p>A experiência do estágio e a influência no ingresso da carreira</p>
<p>Mais responsáveis; Mais noção dos nossos deveres; Melhora tudo, sua didática, sua dinâmica, sua responsabilidade; Tem prazos, relatórios e tudo mais; Mas o foco mesmo era a aprendizagem da prática, com a criança ali, chegar em sala, tirar as crianças da sala;</p>	<p>Aprendizagem relevante do estágio</p>

<p>A troca com professores formados a mais tempo, a liberdade de perguntar e questionar;</p> <p>Tínhamos liberdade de perguntar e questionar, até mesmo com relação a teoria,</p> <p>Então nessa liberdade de observar e questionar que eu pude ter uma compreensão de uma educação física mais abrangente.</p> <p>Tinham alunos com deficiência auditiva, mas eles também nos faziam abraçar a ideia e propor uma educação física adaptada e ter essa experiência;</p> <p>Acho que a melhor parte foi a convivência dentro da escola, pudemos vivenciar a realidade da escola, ver como é o dia a dia do professor, assim como a parte burocrática;</p> <p>Fazer a interdisciplinaridade, acho que essa foi uma atividade importante, é muito difícil conseguir fazer isso na escola;</p> <p>Eu acho que a principal parte é estar dentro de sala de aula com os alunos, então, a forma de se portar em uma sala, como explicar a matéria, você conseguir olhar para os alunos e compreender quem está te entendendo e quem não está. Então criar diferentes formas de abordagem, acho que isso foi o mais importante.</p>	
--	--

Fonte: Informações da pesquisa

Um dos objetivos do Programa de Residência é aperfeiçoar a formação docente através de projetos que desenvolvam a prática, oportunizando a experiência de forma ativa e reflexiva. Embora o ingresso na carreira ainda seja parte de um planejamento, uma vez que ainda são estudantes ou acabaram de se formar, fica muito evidente nas informações o quanto o estágio obrigatório do Programa de Residência foi significativo na formação desses sujeitos, cumprindo com excelência seu propósito.

Muito provavelmente o ingresso desses docentes na carreira será com confiança de que apesar dos inúmeros desafios a serem enfrentados, os saberes construídos na licenciatura lhes darão a base para buscarem as medidas e soluções necessárias para desenvolverem um bom trabalho.

Na continuidade dos procedimentos de análise, por meio dos indicadores e da relação entre os eixos temáticos foi possível inferir, sistematizar e aglutinar os núcleos de significação relacionando os dois grupos de participantes (Quadro seguinte), articulando-os com base nas similaridades e contradições das informações. Dessa forma apresenta-se a análise, as comparações e considerações relacionando-as com o referencial teórico construído durante a pesquisa.

4.3 Análise interpretativa dos Núcleos de Significação

Por meio da análise das informações produzidas e estruturadas nos Quadros de indicadores que permitiram a interpretação e inferência dos núcleos de significação, em que

foram sintetizadas as determinações sociais dos participantes, por meio das similaridades e das contradições sociais que contribuíram para a constituição desses sujeitos e nesse movimento dialético buscou-se compreender as múltiplas mediações e contribuições históricas para uma síntese, pautando-se não na aparência, mas em sua totalidade. Analisando e comparando os indicadores de cada grupo, verificou-se que há similaridade entre os principais eixos temáticos:

Quadro 21 – Relação entre os eixos principais

Eixos temáticos do grupo (a)	Eixos temáticos do grupo (b)
O significado da experiência prática no estágio obrigatório	Significação do estágio obrigatório para a formação inicial
Reflexão sobre a formação inicial entre teoria e prática	A experiência do Estágio obrigatório, a relação entre teoria e prática e o registro reflexivo
O ingresso na carreira e a importância do estágio obrigatório	O significado do estágio para o ingresso na carreira.

Fonte: Informações da pesquisa

A relação entre os eixos temáticos possibilitou a articulação internúcleo, ou seja, a relação sobre a apreensão dos sentidos entre cada núcleo, buscando uma síntese com a finalidade de se aproximar das zonas de sentido (AGUIAR e OZELLA, 2013). O quadro seguinte aponta como foi realizada a aglutinação dos núcleos de significação resultantes dos indicadores das entrevistas com professores iniciantes e residentes:

Quadro 22 – Composição dos **núcleos de significação** das entrevistas com Professores Iniciantes e com Residentes

Indicadores	Núcleos de significação	Aglutinação dos núcleos de significação
Professores iniciantes		A escolha da profissão e a significação do estágio obrigatório para a formação inicial.
Influência na escolha da profissão; Significado do estágio na decisão de ingresso na docência; Impossibilidade de cumprir o estágio obrigatório dentro dos preceitos; Sentido do estágio atribuído à formação inicial.	A escolha da profissão e influência a do estágio obrigatório	
Residentes		

Programa de residência como estágio obrigatório; Aprendizagem mais relevante do estágio.	A significação das aprendizagens desenvolvidas no estágio obrigatório para o ingresso na carreira	
Professores iniciantes		O desenvolvimento do estágio e as dificuldades enfrentadas.
Possibilidade ou impossibilidade de experiência da prática; Observação / Postura Profissional; Orientação / Direcionamento; Registro / Análise Reflexiva; Relação / aprendizagem com os docentes da unidade escolar.	Desenvolvimento do estágio e relação com a carreira	
Residentes		
Aprendizagem com os pares; Registro e análise reflexiva da prática; Direcionamento e apoio dos docentes; Diferença da teoria para a prática; Estágio obrigatório como observação.	Registros, direcionamentos, trocas de experiências e dificuldades em relacionar teoria com a prática.	
Professores iniciantes		A significação do estágio obrigatório em relação ao ingresso na carreira
Sentimento no início da carreira; Formação teórica (universidade) em relação à prática (estágio); Experiências de ingresso como docente na Unidade Escolar; Realidade da prática.	Ingresso na carreira, sentimentos e desafios	
Residentes		
A importância de realizar o estágio obrigatório; A experiência do estágio e a influência no ingresso da carreira;	O significado do estágio na formação inicial e sua relação como ingresso na carreira profissional	

Fonte: Informações da pesquisa

Os indicadores analisados nos questionários respondidos pelos Docentes iniciantes e Residentes resultaram em possíveis núcleos de significação, que foram aglutinados conforme apresentado no próximo quadro:

Quadro 23 – Composição dos **núcleos de significação** dos questionários com Professores Iniciais e com Residentes

Indicadores	Núcleos de significação	Aglutinação dos núcleos de significação
Professores iniciantes		A comparação entre o estágio obrigatório e o estágio desenvolvido no Programa de Residência
Observação e prática julgadas suficientes ou importantes durante o estágio; Satisfação com a formação inicial; Estágio como norteador da aprendizagem da prática; Início de carreira mais tranquilo e com menos insegurança; Questões positivas em relação ao estágio.	A importância do estágio obrigatório na formação inicial	
Residentes		Problemas na realização do estágio e sua relevância no processo de formação
A significação do estágio obrigatório para os residentes; O sentido do estágio na formação inicial; Formação sem experiência.	Significação do estágio obrigatório	
Professores iniciantes		
Necessidade de melhor orientação; Outras práticas que contribuíram para a experiência prática; Insatisfação com a formação inicial; Falta de direcionamento; Falta de oportunidade de prática durante o estágio; A falta de base que deveria ser proporcionada pelo estágio; Estágio somente como observação.	A experiência da prática e o conflito da ausência dessa experiência na formação docente	
Residentes		
A importância da experiência na formação; Registro reflexivo das aprendizagens no estágio.	A importância da experiência e análise reflexiva	

Fonte: Informações da pesquisa

Apresenta-se a seguir a análise interpretativa dos 5 (cinco) núcleos de significação:

4.3.1 - A escolha da profissão e a significação do estágio obrigatório para a formação inicial.

Durante a análise das informações, foi possível observar que, os participantes em sua maioria, relatam a escolha da profissão como sendo de cunho pessoal, todavia, outras informações por eles produzidas apontam outros fatores determinantes nessa escolha, como:

influência familiar, ausência de outras oportunidades e o fator mais mencionado foi o amor pelo ato de ensinar ou amor pelas crianças. Segundo Roldão (2011) é possível compreender que a escolha da profissão ainda é influenciada pela vocação, conforme:

Sempre gostei muito assim dessa área de ajudar, sempre tive essa vontade (PI 09);
O amor pelas crianças (PI 03).

De acordo com as respostas obtidas, outros professores ingressaram na profissão por acaso, uma vez que não tinham essa pretensão inicialmente, como afirma (PI 07) “Foi meio que por acidente”.

Se a escolha da profissão ainda sofre influência do início da profissionalização docente, da era da vocação, a permanência na profissão também pode ser considerada regida pelo mesmo sentimento de devoção. A construção do pensamento humano, a busca pela compreensão da subjetividade, assim como a função do professor e sua influência na sociedade, são fatores importantes para se esclarecer as razões pelas quais docentes escolhem a carreira ou permanecem nela a despeito de todas as dificuldades enfrentadas, principalmente durante os primeiros anos de profissão. O “choque com a realidade”, o estresse no dia a dia da sala de aula, a baixa remuneração, a necessidade de longos períodos de dedicação ao estudo, são motivos que Lapo e Bueno (2003) relacionam com o desencanto e abandono da profissão, além de “Precárias condições de formação superior e de trabalho nas escolas e capital escolar e cultural limitados são fatores que interferem no tratamento dos conteúdos curriculares e afetam diretamente o processo de profissionalização docente” como apontam Marafelli; Rodrigues; Brandao (2017).

Com a extinção do curso normal ou o magistério que era mais voltado para a aprendizagem prática da profissão, o curso de nível superior em licenciatura que tem o foco na teoria deixou a desejar quanto ao preparo do exercício da prática da profissão, razão essa pela qual desde os anos 80 vem sendo apontadas falhas na formação docente e sendo questionados os modelos de formação.

O estágio obrigatório é parte importante tanto na escolha, quanto na permanência do docente na profissão. Quando se tem que escolher entre tantas opções de formação superior, faz-se a escolha com base no que se conhece superficialmente sobre aquele ofício, todavia, por mais observadora que uma pessoa seja, ela só pode ter certeza da sua decisão, quando puder colocar em prática. Dessa forma:

[...] foi no estágio que eu decidi se eu iria continuar ou não, ai no estágio que eu realmente gostei, ai que eu comecei a ver os professores, o ambiente escolar; (PI 09)

Então o estágio me mostrou quando e como ter essa linha de raciocínio, de quando eu tiver minha própria turma eu saber lidar com isso; (R 25)

[...] estágio nos dá a segurança de poder afirmar que ao entrar em uma sala de aula eu sei como é ser um professor e me possibilita entender que o meu papel é fundamental e que eu possa modificar e melhorar o ambiente escolar em que estou inserido, bem com o pensamento de meus alunos. (R 06)

De acordo com Pimenta e Lima (2018), quando o estágio é reconhecido pelos licenciandos como uma oportunidade de vivenciar a futura profissão, aproveitando ao máximo as oportunidades de praticar e se apropriar da cultura pedagógica, ele deixa de ser visto como apenas um apêndice do currículo e se torna uma possibilidade real de aprendizagem, análise e reflexão da futura profissão. A LDB (BRASIL 1996) traz como fundamento da formação de professores “a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço”.

Ao reconhecimento e significação do estágio desenvolvido no programa de Residência pedagógica, os estagiários dizem que:

[...] atendeu todas as expectativas e me possibilitou compreender o papel de um professor dentro de uma unidade escolar, bem como assimilar e compreender a dinâmica dentro da escola e as relações interpessoais que ali são desenvolvidas. (R. 06)

[...] o programa em si é muito importante para a formação de futuros professores, e o desenvolvimento do mesmo esclarece esse objetivo, pois revela aos participantes uma vivência da realidade escolar, das relações burocráticas da escola (reunião de pais e mestres, plano político pedagógico, reunião de professores) e da relação com os alunos no cotidiano. O programa superou minhas expectativas por me mostrar toda relação entre escola, professores e alunos, de uma forma que eu ainda não havia vivenciado. (R. 25)

Embora todos os cursos de licenciatura sejam obrigados a incluir no currículo as horas de estágio obrigatório, as experiências relatadas são heterogêneas. A seguir apresenta-se a análise das dificuldades enfrentadas pelos professores participantes da pesquisa.

4.3.2 - O desenvolvimento do estágio e as dificuldades enfrentadas

Cumprir as horas de estágio obrigatório, ou até mesmo ter um certificado de conclusão do curso de licenciatura, não significa que as experiências vivenciadas por esses docentes tenham sido significativas, nem que tenham construído os saberes da prática pedagógica.

A primeira grande dificuldade apontada foi o fato do estágio obrigatório não ser remunerado, o que deixa poucas opções para os que trabalham o dia todo e fazem faculdade no

período noturno. Muitos dizem que realizaram o estágio obrigatório junto com o remunerado, mas essa não é uma opção regulamentada, a menos que seja desenvolvido dentro de um programa de estágio, como o PIBID ou o Residência Pedagógica, que disponibilizam bolsa para os alunos. Contudo afirmam:

Eu cumpri no estágio remunerado, a escola permitia fazer o estágio obrigatório e complementar as horas do obrigatório (...) o estágio que eu fiz foi ficar cuidando de crianças especiais; (PI 09)

[...] não tinha tempo de fazer (...) fiz só com os educadores (...) fui lá meio que para cumprir o horário (...) fiz o estágio em uma sala só. (PI 07)

Além de não realizarem o estágio dentro da proposta, alguns ainda o realizam em áreas que não condizem com as que irão desempenhar quando se formarem, como a pedagoga em início de carreira diz “eu fiz no fundamental II (...) não estava dentro do que se espera” (PI 03).

Outro problema muito observado na voz dos participantes é o cumprimento das horas de estágio obrigatório somente como observação da prática. Assim como:

Era só observação mesmo. A única coisa que a professora me pedia, às vezes era para que eu ajudasse um aluno com mais dificuldade (...) Eu não pude dar aula, nem preparar aula; (PI 09)

Olha de verdade eu não pude experienciar nada (...) Foi só observação mesmo. Sem prática alguma; (PI 03)

Foi sentada no fundo da sala assistindo as aulas ministradas pelos professores; (PI 23)

Estágio obrigatório é apenas uma observação da realidade vivenciado pelos professores (...) observação muito vaga e não passam as informações reais de uma rotina de sala de aula; (PI 05)

A "regência" ficou de lado, parecia que eu estava apenas cumprindo um horário e analisando a aula da professora. (PI 18)

A falta de fiscalização, orientação e a tênue parceria entre escola e universidade, é apontada por Bambino (2012) como um dos maiores problemas enfrentados no estágio, além da falta de compromisso do próprio estudante de licenciatura, que enquanto estagiário assume, muitas vezes uma postura passiva, aceitando realizar atividades sem grandes possibilidades de proporcionar os conhecimentos necessários, tornando-se uma formação deficitária. Assim sendo:

Os profissionais necessitam de chances para experimentar a observação, a modelagem, o treinamento, a instrução individual, a prática e o feedback, a fim de que tenham a possibilidade de desenvolver novas habilidades e de torná-las uma parte integrante de suas rotinas de sala de aula. (HARGREAVES, 2002, p.114).

Analisando-se as informações, é quase unânime a concepção da importância do estágio obrigatório, até mesmo para os que afirmam não terem o realizado como deveria.

[...] não existe você se formar em uma faculdade e não fazer o estágio; (PI 07)
 Não é suficiente, mas é necessário; (PI 27)
 Grande importância. Mas poderia ter sido melhor direcionada (PI 16)

Com essas falhas na realização do estágio, muitos docentes se veem obrigados a procurarem outros meios ou recursos para adquirirem o conhecimento da prática, como quando a professora diz “o meu estágio foi um pouco diferente, pois assumi as responsabilidades de um professor regente. Então, isso contribuiu para minha prática” (PI 15). A regência de sala de aula é parte da proposta de estágio, desde que seja realizada com orientação ou supervisão.

Colocar um estagiário para suprir sozinho, a ausência de um professor pode ser algo traumatizante para o licenciando, pois ele possivelmente não está preparado para isso, além do fato de que, os alunos provavelmente serão prejudicados de forma irreparável pelo ensino de baixa qualidade, ocasionado pela falta de experiência e formação do estagiário. Tem-se que levar em consideração que essa prática apesar de comum nas escolas é irregular e não deve ocorrer. O licenciando deve aprender a prática sim, desde que seja com orientação e supervisão “Poderia ter sido mais tranquilo, se houvesse tido uma experiência real (...) com momentos de regências supervisionadas e orientadas” (PI 02). Deixar um estagiário de licenciatura assumir a regência de uma classe sem supervisão seria o mesmo que autorizar um estagiário de medicina a realizar sozinho uma cirurgia de coração, considerando que ele desenvolveu essa habilidade durante a disciplina teórica de cardiologia. Assim como a percepção da professora (PI.17) sobre quando precisou assumir sozinha uma sala para ter essa experiência:

Acredito que minha grande vontade de aprender e postura diante dos desafios fez muita diferença, penso que não foi assim para todas, para alguém mais inseguro, cheio de angústias a mesma experiência pode ter causado um impacto negativo. (PI. 17)

As consequências de ambas as situações podem causar danos irreversíveis. De acordo com Sacristán, (1999, p.28):

A prática é entendida como a atividade dirigida a fins conscientes, como ação transformadora de uma realidade; como atividade social historicamente condicionada, dirigida à transformação do mundo; como a razão que fundamenta nossos conhecimentos. A prática pedagógica, entendida como uma práxis envolve a dialética entre o conhecimento e a ação com o objetivo de conseguir um fim, buscando uma transformação cuja capacidade de mudar o mundo reside na possibilidade de transformar os outros.

Se o estágio tem como objetivo a preparação do professor para o exercício da prática, fica evidente na fala dos professores iniciantes como não se sentiam preparados para assumir a primeira turma, mesmo depois de concluído a licenciatura e cumprido o estágio obrigatório:

[...] somente na prática é que criamos estratégias para atuar de forma mais segura; (PI 10)

[...] nós professores muitas vezes não assumimos sala com experiência clara e suficiente e muitas vezes cometemos erros desnecessários por simples falta de conhecimento, o qual compromete a aprendizagem dos pequenos; (PI 06)

[...] com a Vivência da sala de aula como professora que eu fui ver. (...) na minha opinião a gente só aprenda a dar aula, dando aula mesmo; (PI 09)

Então eu penso “Meu Deus”, como que eu vou fazer? (...). Eu teria meio que aprender na prática, só que eu não posso fazer isso, porque eu sou a professora agora; (PI 07)

[...] no primeiro ano foi muita falta de segurança para fazer tudo. (PI 03)

Esses professores estão saindo da faculdade sem a segurança de terem construído os saberes necessários para desenvolverem a prática de sala de aula, estão aprendendo na prática do dia a dia e levam anos para desenvolverem essa habilidade, mas é justo com uma criança perder um ano de aprendizagem com um professor mal formado?

Uma possível explicação para a defasagem na formação prática seria a falta de orientação durante o cumprimento do estágio, pois é imaturo compreender que somente a presença física do estagiário dentro do ambiente escolar seria suficiente para que ele aprendesse tudo. Assim como todo aluno, necessita de mediação para aquisição do conhecimento, não só por uma simples pauta de observação, mas com orientação e supervisão de suas atividades e práticas, com devolutivas e análise reflexiva dos seus atos. Essa necessidade pode ser observada quando:

[...] eu só seguia a pauta de observação. Não tive orientação de como agir (PI 09)

Para mim fica um sentimento de falta de formação, desde o estágio tinha que ser mais orientado, para que eles chegassem mais preparados, né e pudessem realmente desenvolver um bom trabalho e quando fossem assumir suas salas eles se sentissem prontos para isso (PI 03)

Quando questionados sobre como acham que teria sido esse início de profissão caso tivessem realizado o estágio obrigatório de outra forma, dizem que:

Poderia ter sido mais tranquila, se houvesse uma experiência real no auxílio ao professor. Com momentos de regências supervisionadas e orientadas. (PI 02)

Acredito que eu estaria mais segura na minha prática, pois o primeiro ano é o que mais erramos como profissionais (PI 11)

Se para as crianças é inadmissível perderem tempo de aprendizagem com professores mal formados, para o docente que realizou uma graduação buscando uma formação de qualidade para realizar um bom trabalho é muito frustrante chegar na sala de aula e se sentir

incompetente, inseguro e incapaz de desempenhar sua função. A fala da professora (PI 15) “gostaria de pedir desculpas aos pais e alunos do meu primeiro ano como professora. Pois sei que não atendi as expectativas mínimas da profissão” é um exemplo de como pode ser frustrante um início de carreira sem formação prática. E fica evidente que, ao menos nesse caso, a própria professora acredita que os alunos tiveram sua aprendizagem comprometida e um prejuízo incalculável.

Segundo Tardif (2014), os saberes docentes se constroem em quatro pilares, considerando-se o último deles, o saber da experiência, a fala dessa professora se faz ainda mais relevante, pois a percepção dela em relação a sua própria deficiência de formação somente ocorreu com o passar do tempo e após uma reflexão da própria prática. Sobre a reflexão da própria prática Pérez Gómez (1998, p. 372):

[...] é uma forma de praticar a crítica com o objetivo de provocar a emancipação das pessoas, quando descobrem que tanto o conhecimento quanto a prática educativa são construções sociais da realidade, que respondem a interesses políticos e econômicos contingentes a um espaço e a um tempo e que, portanto, podem mudar historicamente.

Schön (1995) considera que a reflexão deve ser constante e baseada em três pilares: o conhecimento na ação, a reflexão na ação e a reflexão sobre a ação. Para que essa reflexão seja realmente capaz de mudar fatos historicamente, Zeichner (1995) diz que ela precisa ser influenciada e influenciar determinada teoria, sendo mediada pela literatura, ou seja, pode-se considerar o conhecimento na ação como o estágio, a reflexão na ação como oportunidade de rever e aprender com as dificuldades e situações da prática durante o estágio e a reflexão sobre a ação como a busca na teoria, dos saberes necessários para compreender e relacionar com a prática. Mas seria essa uma tarefa fácil?

A seguir será analisada a dificuldade mais abordada pelos participantes e sua relevância na formação docente.

4.3.3 - Problemas na realização do estágio e sua relevância no processo de formação.

A questão teoria e prática é muito citada por autores estudiosos da formação docente e muito relacionada em pesquisas de pós-graduação e artigos científicos, assim como Chamon (2014, p. 305) bem relaciona com o

[...] fresco do pintor renascentista italiano Rafael – A Escola de Atenas – que mostra o filósofo Platão apontando para o alto, para as coisas eternas e etéreas (representação alegórica da teoria), e o filósofo Aristóteles que, ao mesmo tempo, aponta para baixo, para o que é concreto (representação alegórica da prática).

Para os professores em início de carreira pública na rede municipal, o maior desafio foi justamente fazer a relação entre a teoria que tiveram na faculdade com a prática pedagógica [...] teorias essas nem sempre aplicáveis na atuação prática (PI 21). Como o estágio realizado por eles foi mais uma observação, quase sem possibilidade de vivenciar a profissão de fato, tornou-se muito difícil fazer essa relação no início da carreira junto com toda a insegurança que a falta de experiência lhes proporcionou [...] na prática fui aprendendo com erros e acertos (PI 20). Da mesma forma, outros docentes afirmam que:

A teoria não capacita nenhum profissional. O que torna a formação realmente completa é a troca de aprendizados e desafios do dia a dia dos professores. (PI 03)

A universidade tenta preparar os graduandos, mas está falhando, porque o sistema educacional é muito além da teoria. (PI 27)

Segundo Calderano (2012) é justamente essa relação teoria/prática que motiva e dá sentido ao estágio. Além de desenvolver a prática de sala de aula, o estágio deve proporcionar ao licenciando a possibilidade de relacionar a teoria com os projetos pedagógicos da escola, relação essa, que Nóvoa (1995), aponta como um esquecimento dentro do processo de formação.

Os projetos pedagógicos de uma escola, geralmente envolvem questões e necessidades da comunidade em que a escola está inserida, ou seja, participando da elaboração e prática desses projetos o futuro docente pode perceber a educação como prática social, além do papel fundamental do professor crítico e reflexivo nesse processo. Assim sendo:

Cabe-lhe 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. (PIMENTA E LIMA, 2018 p. 84)

O desenvolvimento dessas atividades e conhecimentos da prática é um dos objetivos dos cursos de Licenciatura, todavia, quanto a articulação entre teoria e prática que dá sentido à aquisição do conhecimento das disciplinas, as mesmas autoras, Pimenta e Lima (2012, p. 33) corroboram que:

[...] na verdade, os currículos de formação têm-se constituído em um aglomerado de disciplinas isoladas entre si, sem qualquer explicitação de seus nexos com a realidade que lhes deu origem (...) sequer se pode denominá-las teorias, pois são apenas saberes disciplinares em cursos de formação, que em geral estão completamente desvinculados do campo de atuação profissional.

Durante a análise das informações fornecidas pelos residentes foi possível identificar o mesmo discurso em relação a disparidade entre teoria e prática “Você sai da escola com uma ideia de educação romantizada, de que tudo é lindo, tudo é maravilhoso, que a escola é maravilhosa e de fato é, só que na prática é diferente (...) a experiência em si você não conhece não. Isso é um processo” (R. 06). Ainda que a experiência do estágio tenha sido completamente diferente para os residentes, que puderam vivenciar a prática, preparar e ministrar horas de aula de forma orientada e assistida, ainda afirmam que a prática destoava da teoria.

[...] eu tive uma boa teoria, mas essa vivência da prática, é um pouco defeituosa, a faculdade não prepara a gente para uma sala de aula. Nós temos toda a contribuição de Piaget, Vigotski e vários pensadores da educação, mas não sabemos colocar isso em prática, então eu sinto que falta isso, essa ligação da teoria e a prática, pegar essa teoria e colocar em prática (R. 06).

Se a mesma dificuldade pode ser observada em distintos modelos de estágio, não se pode atribuir somente a esse componente curricular a culpa pelas dificuldades enfrentadas pelos professores em início de carreira, assim como afirma Pimenta e Lima (2018, p. 86) o processo de formação docente “envolve todas as disciplinas do curso, constituindo um verdadeiro e articulado projeto político-pedagógico de formação de professores”.

Enquanto os professores e residentes concordam com a dificuldade em articular teoria e prática, as demais experiências relatadas por eles são muito divergentes e a inferência dessas informações se faz imprescindível para compreender a significação do estágio para ambos os grupos de participantes. No subcapítulo seguinte será apresentada uma comparação entre os dois modelos de estágio: o tradicional e o desenvolvido no Programa de Residência Pedagógica.

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

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

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

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

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

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

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

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

Emenda à Constituição (PEC) 25/2017 pelo Plenário do Senado Federal. Tal Emenda padronizou as referências a pessoas com deficiência.

[...] considera-se **pessoa com deficiência** aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade (BRASIL, 2007, p. 14. Grifo nosso).

Os professores entrevistados dizem ainda que:

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

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

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

Sem muitas possibilidades de aprendizagem, os estagiários desenvolvem atividades que não condizem com o propósito do estágio, mas como precisam do documento assinado certificando que realizaram as horas de estágio para concluírem a graduação, aceitam realizar qualquer tarefa. Alguns estagiários desenvolvem as atividades que lhes são solicitadas buscando aprender o máximo possível com aquela experiência, outros nem se intimidam em afirmar que apenas cumpriram horário.

Quanto ao registro das atividades realizadas durante o estágio, as professoras dizem que o único registro realizado, ou exigido pela universidade, foi o relatório final, sendo uma prática de validação do estágio e não um recurso de aprendizagem e reflexão tão significativa e importante como muito bem defende Madalena Freire (2008):

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

Mas, diante desse panorama tão equivocado sobre o que se espera da realização do estágio obrigatório que deveria ser supervisionado, alguns poucos estagiários dão a sorte de

encontrarem professores conscientes da importância dessa aprendizagem e oferecem a oportunidade de uma participação mais efetiva do estagiário na realização do planejamento e até na prática de sala de aula. Essa é uma oportunidade, que diante dos relatos dos participantes, pôde ser considerada incomum.

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

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

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

Além da estreita parceria entre as unidades de ensino, o programa conta com uma proposta de estágio garantindo horas de observação, regência, planejamento, sendo tudo realmente supervisionado. Segundo o relato dos residentes e a documentação fornecida pela coordenadora do Programa, o estágio obrigatório desenvolvido no Programa de Residência Pedagógica, na Universidade pesquisada, ocorre da seguinte forma: Cada universidade interessada em ofertar o programa aos seus educandos, realiza um planejamento e uma proposta que deve ser autorizado pela CAPES, após esse processo os alunos dos cursos de licenciatura são convidados a participarem.

Com o preenchimento do número de vagas disponíveis para o Projeto dessa IES, devidamente registrado na Plataforma Freire, é então apresentada a proposta ambientação dos residentes na escola e na sala de aula em duas etapas. Na primeira ocorre a apresentação dos residentes nas escolas e elaboração do Plano de ações a ser desenvolvido nas escolas parceiras. Encontro de apresentação dos orientadores, preceptores e residentes, bem como dos

pressupostos teóricos e metodológicos do Programa Residência Pedagógica para a comunidade escolar; Elaboração do Plano de Atividade da Residência, a partir do conhecimento da realidade escolar. Na segunda etapa está previsto o Estudo do contexto educacional/diagnóstico da realidade escolar Conhecimento da realidade sociocultural dos alunos, bem como de seus níveis de aprendizagens; Observação e análise das atividades de ensino desenvolvidas pelos preceptores e demais professores formadores; Conhecendo a realidade escolar: residentes devem conhecer os documentos escolares, PPP, projetos e indicadores do rendimento escolar; Articulação com outros programas institucionais do MEC na Universidade pesquisada, tais como o PIBID, PARFOR, entre outros.

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

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

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

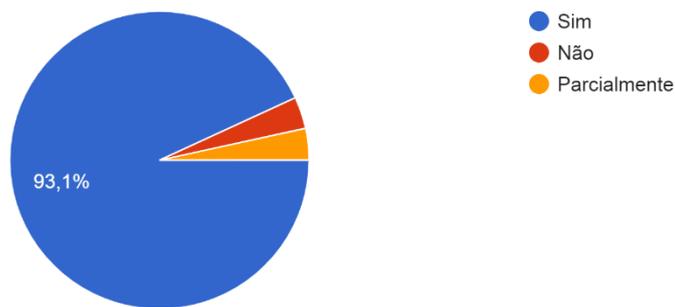
Durante o estágio os residentes são aconselhados a realizarem registros, que devem ser debatidos e compartilhados com os demais colegas, orientadores e preceptores durante as reuniões quinzenais de acompanhamento, com a principal finalidade de propor um momento de reflexão da prática e troca entre os pares. Ao final do programa é solicitado que os residentes realizem um relatório individual e detalhado de todo o período do estágio, bem como suas percepções e aprendizagens. Documento esse que deve ser utilizado para implementação de

ajustes e adequações, caso haja necessidade, para a nova proposta de continuidade do Programa de Residência.

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

Figura 9 – Resposta dos residentes à pergunta 11 do questionário

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



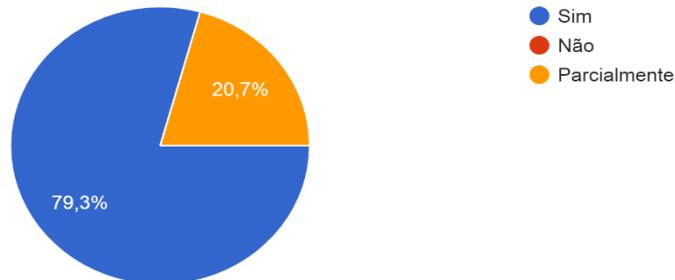
Fonte: Informações da pesquisa

Pode-se afirmar, baseado nas significações dos residentes, que durante o estágio, desenvolveram um planejamento amplo e aprofundado, com orientação e supervisão em tempo integral e de qualidade, inúmeros momentos de registro, reflexão e trocas de experiências, constante relação entre teoria e prática, observação participativa e direcionada, diversas possibilidades de atuação na prática, como demonstrado na figura 10, com o devido aporte pedagógico e até financeiro. Com propostas de subprojetos que proporcionaram motivação e sentimento de realização de um trabalho importante e reconhecido por toda a comunidade escolar.

Figura 10 - Resposta dos Residentes à pergunta 07 do questionário

Durante o estágio você tem oportunidade de vivenciar a prática docente?

29 respostas



Fonte: Informações da pesquisa

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

4.3.5 – A significação do estágio obrigatório em relação ao ingresso na carreira.

Durante qualquer processo de formação seja em qual área for, é comum surgir o sentimento de ansiedade e angústia por estar prestes a desenvolver uma nova atividade. Para os professores participantes da pesquisa essa percepção é mais clara, uma vez que já iniciaram na carreira. Embora a experiência de estágio realizada por eles seja muito singular, a percepção e insegurança pôde ser observada na fala da grande maioria. Assim como dizem quando são questionados quanto ao sentimento de estarem ou não preparados para assumir a sala de aula como regentes:

Não, não, de jeito nenhum, eu tremia igual vara verde. De jeito nenhum. (PI. 03)

[...] em relação a assumir sala de educação fundamental [...] me senti bastante insegura e despreparada (PI.18)

100% não, eu tive meus medos. (PI. 09)

NÃO, até as vezes sim, mas dá medo (PI. 07)

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

Figura 11 - Resposta dos Professores à pergunta 18 do questionário

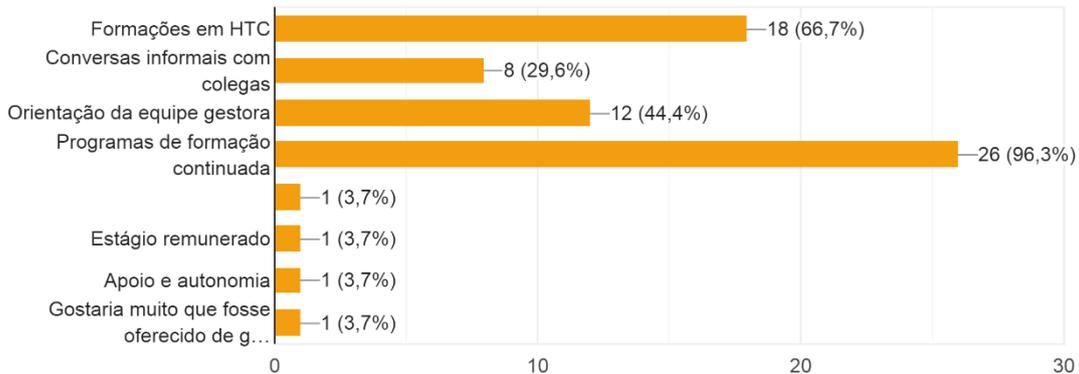
Fonte: Informações da pesquisa

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

Depositam ainda suas esperanças de completarem sua formação, segundo o gráfico a seguir (Figura 12), nas reuniões de (HTC) Hora de Trabalho Coletivo, formação semanal, obrigatória e remunerada para todos os professores efetivos dessa rede municipal, mas que no dia a dia, segundo a experiência da própria autora, acaba por ser um momento destinado a resoluções de problemas da unidade de ensino e questões pontuais com alunos e responsáveis, ficando a formação em si, em datas específicas e pode-se dizer até esporádicas. Outra oportunidade de aprendizagem almejada por 96,3% dos participantes, seriam os programas de formação continuada, que na maioria das vezes, assim como os Programas de Pós-graduação oferecem mais teoria ao invés da formação da prática docente, que é a maior e real necessidade observada.

Figura 1215 - Resposta dos Professores à pergunta 19 do questionário

O que você acha que poderia contribuir de maneira significativa para sua prática?
27 respostas



Fonte: Informações da pesquisa

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

Eu acho que o Residência me proporcionou a oportunidade de entrar de forma efetiva na educação e eu já consigo assumir uma sala de aula com total certeza de tudo o que eu preciso fazer, do que eu tenho que fazer para ser um bom professor. Se eu não tivesse tido essa experiência iria acontecer igual aos meus colegas que se formaram e não sabem nem como controlar e administrar a dinâmica de uma sala de aula. Então acho que eu tive o básico para começar bem uma vida pedagógica.

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

a consciência de sua defasagem de conhecimento a direcionou para essa outra experiência, que segundo a residente fez toda a diferença em sua formação e ainda ressalta que:

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

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

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

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

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

O Estágio Obrigatório realizado pelos Professores Iniciantes, mesmo com todas as dificuldades apontadas por eles e com a perceptível necessidade de reformulação desse modelo, não condena os estagiários a serem maus professores por toda a carreira docente. Muitos, assim como a presente pesquisadora, buscam com grande afinco adquirir os saberes necessários para uma boa prática de sala de aula.

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

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a investigação da significação de licenciandos e professores no início da carreira sobre o papel do Estágio Supervisionado para a prática docente, sempre com o foco em todos os objetivos, entendidos como norteadores e verdadeiros alicerces, associados à inquietação dessa pesquisadora sobre o desenvolvimento dos estágios nas escolas, deram origem ao questionamento motor desse trabalho. Por meio de uma rica coleta de informações e um profundo debruçar nos referenciais teóricos pertinentes ao tema, foi realizada a análise cuidadosa e aprofundada das informações, que foram muito além da superficialidade das palavras, mas compreendida a significação das experiências relatadas por todos os participantes da pesquisa. O percurso metodológico e os estudos correlatos contribuíram para a notoriedade da urgente necessidade de repensar a formação da prática pedagógica nos cursos de licenciatura.

A aplicação dos questionários e o aprofundamento das questões durante as entrevistas semiestruturadas permitiu analisar a significação atribuída pelos professores dos anos iniciais sobre o estágio supervisionado em sua formação inicial, assim como destacar os indicadores que se evidenciam na experiência do estágio supervisionado a significação trazida pelos licenciandos.

Os mesmos instrumentos de coleta de informações realizados com um número equivalente de Residentes, possibilitou verificar os pontos convergentes e os divergentes na fala os participantes do Programa de Residência Pedagógica e dos professores iniciantes que cumpriram o Estágio Supervisionado Obrigatório, sendo assim, possível ponderar a significação do estágio para os dois grupos de participantes e compreender como uma formação deficiente em saberes essenciais para o desempenho das funções de docente podem culminar em experiências árduas e negativas tanto para o professor como conseqüentemente para os alunos.

Essa conclusão, ao invés de satisfazer a curiosidade científica da pesquisadora, despertou ainda mais inquietação em relação às fragilidades da formação docente e suas implicações. Considerando que, somente a formação inicial e o estágio obrigatório não foram suficientes para os professores em início de carreira se apropriarem os saberes necessários para desenvolverem uma boa prática em sala de aula, buscou-se no estudo das Políticas Públicas e programas de iniciação à docência, sendo o Programa de Residência Pedagógica investigado mais detalhadamente, a análise da significação e expectativa dos residentes em relação a aplicabilidade do estágio desenvolvido, na prática docente.

Contudo, considera-se o Programa em questão um eficiente modelo de formação docente, pois traz em seus objetivos e processos de desenvolvimento já mencionados, a oferta de uma formação de qualidade, permeada por situações de reais de aprendizagem e muito provavelmente um ingresso na carreira de forma mais confiante e com maiores possibilidades de sucesso e permanência.

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

Essa pesquisa teve sua conclusão em um momento singular, oito meses após o início do isolamento social imposto como medida preventiva ao Coronavírus, além dos problemas sociais, financeiros, colapso na saúde, a educação ainda vive uma fase de enfrentamento de desafios. Condições essas que intensificaram a preocupação da pesquisadora para seguinte questão: Como professores que não se sentiam preparados para atuarem em um modelo de educação tradicionalmente conhecido, podem instantaneamente adquirir conhecimento suficiente para reinventar formas de ensino-aprendizagem que atendam aos novos padrões de ensino à distância ou semipresencial? E ainda, se o Estágio nos padrões atuais, já apresenta, segundo os apontamentos da pesquisa, tantas falhas na aprendizagem da prática docente, qual será a significação para os licenciandos sobre Estágio Obrigatório que está sendo desenvolvido de forma EAD durante a Pandemia? Essas e outras questões, evidenciam a cada dia de isolamento social, que a formação docente necessita não só de estudo, mas de transformações que há muito tempo vem se falando, as quais o momento exige uma ação rápida e efetiva, do contrário as consequências podem ser devastadoras.

O direcionamento dessa pesquisa se mostrou de tamanha relevância para o progresso da qualidade da educação no Brasil, desenvolvendo a intencionalidade em aprofundar e ampliar ainda mais esse olhar apurado para a Formação Docente, o Estágio Obrigatório e os Programas de Iniciação à Docência, de modo que, por meio da pesquisa científica, propor soluções e fazê-las notadas por autoridades competentes, tornou-se meta de vida acadêmica para a presente professora pesquisadora.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, W. M. J. de; OZELLA, S..Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 236, jan./abr. 2013,p. 299-322.
- AGUIAR, W. M. J.; SOARES, J. R.; MACHADO, V. C. **Núcleos de significação**: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. *Cadernos de Pesquisa*, v. 45, n. 155, jan/mar. 2015, p. 70.
- BAMBINO, V.P. **O Estágio supervisionado e as instituições responsáveis em diálogo**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, 2012.
- BOGDAN, R. BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto Portugal: Porto, 1994 p. 27 - 156.
- BRASIL, Ministério de Educação e Cultura. LDB - **Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 14 mai. 2019.
- BRASIL. **Decreto nº 99.710**, de 21 de Novembro de 1990. Promulga a convenção sobre os direitos da criança. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d99710.htm. Acesso em: 20 de Janeiro de 2020.
- BRASIL. **Edital CAPES 06/2018**. Dispõe sobre a Residência Pedagógica. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-6-2018-Residencia-pedagogica.pdf>. Acesso em: 20 de Janeiro de 2020.
- BRASIL. **Decreto-Lei N.º 8.530**, de 2 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Normal. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1937-1946/De18530.htm. Acesso em: 01 ago. 2020.
- BRASIL. **Decreto nº 3.810**, de 19 de março de 1932. Regula a formação técnica de professores primários, secundários e especializados para o Distrito Federal, com a prévia exigência do curso secundário, e transforma em Instituto de Educação a antiga escola normal e estabelecimentos anexos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3810.htm. Acesso em: 21 abr. 2020.
- BRASIL. **Parecer CFE N.º 627/69**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-627-13-junho-1969-375792-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 05 mar. 2020.
- BRASIL. **Parecer n. CNE/CP 28/2001**. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Cursos de Nível Superior. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2020.

BRASIL. **Parecer N. 9.757** Declara a revogação, para os fins do disposto no art. 16 da Lei Complementar nº 95, de 26 de fevereiro de 1998, de decretos normativos.

<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=9757&ano=2019&ato=6efgXW65keZpWT563> Acesso em: 22 mai. 2020.

BRASIL. **Decreto 7.219, de 24 de Junho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7219.htm. Acesso em: 05 de Maio de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em:

http://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-n-2-de-20-de-dezembro-de-2019-*-242332819. Acesso em: 30 abr. 2020.

BRASIL. **Decreto 5.800, de 08 de Junho de 2006**. Dispõe sobre O Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm. Acesso em: 05 de Maio de 2020.

BRASIL. **Decreto 6.755, de 29 de Janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Professores do Magistério da Educação Básica. Disponível em:

<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Decreto-6755-2009.pdf>. Acesso em 05 de Maio de 2020.

BRASIL. **Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.861.htm. Acesso em: 11 mai. 2020.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Apresentação formação de professores. 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=74041-formacao-professor-final-18-10-17-pdf&category_slug=outubro-2017-pdf&Itemid=30192.

Acesso em: 20 de jan. 2020.

BRASIL. Senado. **Projeto de Lei do Senado nº 227, de 2007**. Disponível em:

<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/80855>. Acesso em: 30 abr. 2020.

BRASIL. Senado. **Projeto de Lei do Senado nº 6, de 2014**. Disponível em:

<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/115998>. Acesso em: 30 abr. 2020.

BRASIL. **Portaria Normativa n 38, de 12 de Dezembro de 2007**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Iniciação à Docência - PIBID. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pibid.pdf. Acesso em 05 de Maio de 2020.

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

CALLEJO, J. **El grupo de discusión**: Introducción a una práctica de investigación. Barcelona: Editorial Ariel. Callejo, J. (2002a). Grupo de discusión: La apertura incoherente. *Estudios de Sociolingüística*, 3(1), p. 91–109.

CUNHA, V.M.P. **Avaliação da aprendizagem na Educação Física**: um estudo com professores formadores. 271f. 2008. (Tese de Doutorado em Educação). São Paulo, PUC, 2008. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/16532>. Acessado em: 12 mai. 2019.

DAKAR. **Declaração de Dakar**, Educação para todos. Dakar, Senegal, de 26 a 28 de abril de 2000, p. 24. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-de-dakar.html>. Acessado em: 20 jun. 2019.

DUARTE, R. **Entrevistas em pesquisas qualitativas**. Curitiba, n. 24, p. 213- 225, 2004. Editora UFPR. Disponível em: http://www.fernandozaidan.com.br/pitagoras/occ_eti_t1/Material%20apoio/Entrevistas%20qualitativas.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2020.

FEITOSA, R. A.; LEITE, R.C.M. **A formação de professores de Ciências baseada numa associação de companheiros de ofício**. Ensaio, Belo Horizonte, v. 14, n. 01, p. 35-50, 2012. Disponível em: <http://www.foco.fae.ufmg.br/viienpec/index.php/enpec/viienpec/paper/view/626/254>. Acesso em: 01 jul. 2020.

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

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

GATTI, B. A. **Formação de professores no Brasil**: características e problemas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, dez. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000400016&lng=en&nrm=iso . Acesso em: 21 mai. 2020.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília, DF: UNESCO, 2011.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. (Coords.). **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas De Pesquisa Social** - 6ª Ed. São Paulo, Atlas, 2008, p. 121 - 156.

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

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

LAPO, F. R.; BUENO, B. O. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. **Cad. Pesquisa**, São Paulo, n. 118, p. 65-88, mar. 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742003000100004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 24 jul. 2020.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do Psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2004.

LOURO, G. L. Gênero e Magistério: identidade, história, representação. In: CATANI, D. B. et al. (org.). **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação**. São Paulo: Escrituras Editora, 1997.

LUKÁCS, G. **Ontologia do ser social: os princípios ontológicos fundamentais de Marx**. São Paulo: LECH, 1979, p. 79.

MAIA, F. J.; BARROS JUNIOR, A. J. D.; CUNHA, V. M. P. D.; BUSSOLOTTI, J. M. Políticas nacionais de formação de professores. **Interação - Revista de Ensino, Pesquisa e Extensão**, v. 22, n. 1, p. 118 - 130, 20 jul. 2020. Disponível em: <https://periodicos.unis.edu.br/index.php/interacao/article/view/347/301>. Acesso em: 01 ago. 2020.

MARAFELLI, Cecília Maria; RODRIGUES, Priscila Andrade Magalhães; BRANDAO, Zaia. A formação profissional dos professores: um velho problema sob outro ângulo. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 47, n. 165, p. 982-997, Set. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742017000300010&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 13 ago. 2020.

MARX, K. **Manuscritos Econômico-filosóficos**. Trad. de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2010, p. 110.

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

ORTEGA, M. **El Grupo de Discusión**. Una Herramienta para la Investigación Cualitativa, Barcelona: Laertes, 2005.

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

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. **Estágio e docência**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

- POLADIAN, M. L. P. Estudo sobre o Programa de Residência Pedagógica da UNIFESP: uma aproximação entre Universidade e Escola na formação de professores. 2014. 130 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/16141/1/Marina%20Lopes%20Pedrosa%20Poladian.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2019.
- SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GÓMEZ, A.I.; **Compreender e transformar o ensino**. Artmed, 1998
- SILVEIRA, D. T.; CÓDOVA, F. P..A pesquisa científica. In: GERHARDDT, T. E. e SILVEIRA, D. T. (org.). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora de UFRGS, 2009.
- SCHÖN, D. Formar professores como Profissionais Reflexivos.. In: Nóvoa, A. (ed.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1995, p. 77-92.
- SCHÖN, D.. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 256.
- SZYMANSKI, H.; **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. ALMEIDA, L. R. de; PRANDINI, R. C. de A. R.. (org). 4ª ed, Brasília: Liber. 2004.
- TARDIF, M.. A profissionalização do ensino passados trinta anos. **Educação & Sociedade, Campinas**, v. 34, n. 123, p. 551-571, abr.-jun. 2013, Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v34n123/13.pdf>. Acessado em: 20 mai. 2019, p. 555,556.
- TARDIF, M.. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p. 82 a 232.
- VIGOTSKY, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000, p. 150,398,165.
- VIGOTSKY, L. S.; COLE, M. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- VIGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- WELLER, W.. Grupos de Discussão na Pesquisa com Adolescentes e Jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 241-260, maio/ago. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n2/a03v32n2.pdf>., Acesso em: 13 jun. 2019.
- ZEICHNER, K. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: Nóvoa, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1995, p. 115-138.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADA COM OS RESIDENTES

Parte I DADOS GERAIS

Licenciando(a) em: _____

Idade: _____ Sexo: _____

Tempo de graduação: _____

Previsão para término da graduação: _____

Parte II

ORIENTAÇÕES PARA A REALIZAÇÃO DA ENTREVISTA

- Explicação sobre a pesquisa (apresentação da pesquisadora, orientadora, objetivos, justificativa...);
- Esclarecimento sobre o que é e como será desenvolvida a entrevista;
- Consentimento da entrevista: TCLE - leitura e assinatura do documento.

Parte III

ROTEIRO PARA A ENTREVISTA

Foco: Analisar as significações atribuídas pelos licenciandos a respeito do estágio em desenvolvimento e sua representação na formação de cada participante.

QUESTÕES DE AQUECIMENTO	Convivência	<input type="checkbox"/> Diga como se sente durante o estágio na escola. <input type="checkbox"/> Como foi a sua experiência de estágio obrigatório? <input type="checkbox"/> Comente como é a convivência entre os professores <input type="checkbox"/> E entre os estagiários?
QUESTÕES CENTRAIS	Significação dos residentes sobre o estágio	<input type="checkbox"/> Qual a sua liberdade na escola para atuar na prática? Cite alguns exemplos. <input type="checkbox"/> Como é quais são as orientações do preceptor quanto a observação e prática? <input type="checkbox"/> Como é feito o registro das suas observações? Com quem socializavam as anotações? <input type="checkbox"/> O que significa para você fazer o estágio docente?

QUESTÕES FINAIS	Representação do estágio na formação do residente	<input type="checkbox"/> Como você acha que o estágio pode influenciar em sua carreira? <input type="checkbox"/> O que você gostaria que fosse diferente? <input type="checkbox"/> Como você imagina que seria sua formação sem a realização desse programa de residência? <input type="checkbox"/> Quais contribuições e conhecimentos adquiridos do estágio você considera mais importante para a sua futura vida profissional?
--------------------	---	--

Obs. Algumas questões podem ser incluídas, dependendo das respostas do participante.

APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM PROFESSORES INICIANTE

Parte I DADOS GERAIS

Licenciatura em: _____

Idade: _____ Sexo: _____

Ano da graduação: _____ Tempo de atuação: _____

Possui experiência em qual/quais áreas da educação? _____

Realizou curso de formação continuada? _____ Quais: _____

Parte II

ORIENTAÇÕES PARA A REALIZAÇÃO DA ENTREVISTA

- Explicação sobre a pesquisa (apresentação da pesquisadora, orientadora, objetivos, justificativa...);
- Esclarecimento sobre o que é e como será desenvolvida a entrevista;
- Consentimento da entrevista: TCLE - leitura e assinatura do documento.

Parte III

ROTEIRO PARA ENTREVISTA

QUESTÕES DE AQUECIMENTO	“Quebrando o gelo”	<input type="checkbox"/> Como decidiu sua profissão? Alguém o influenciou? <input type="checkbox"/> Sua graduação foi à distância ou presencial?
QUESTÕES CENTRAIS	Abordagem do tema - Estágio obrigatório/ formação inicial	<input type="checkbox"/> Como foi a realização do seu estágio obrigatório? <input type="checkbox"/> Você acha que ele foi importante para sua formação? <input type="checkbox"/> Comente os saberes você pôde construir durante o estágio que foi importante para prática pedagógica? <input type="checkbox"/> Conte como era sua relação com os professores e com os outros estagiários. <input type="checkbox"/> Havia orientação? De quem? <input type="checkbox"/> Quais as práticas você foi capaz de experimentar no estágio obrigatório? <input type="checkbox"/> Realizou algum outro estágio? Se sim, comente sobre ele. <input type="checkbox"/> Alguma outra atividade contribuiu com a sua formação prática? De que forma?
QUESTÕES FINAIS	A significação do estágio obrigatório na prática docente	<input type="checkbox"/> Você considera sua formação/graduação suficiente para o desenvolvimento da sua prática docente? <input type="checkbox"/> Sentiu-se confiante e preparada para assumir sua primeira sala de aula? <input type="checkbox"/> Se não, o que poderia ter sido diferente? O que faltou? <input type="checkbox"/> Se sim, o que lhe oportunizou esse sentimento de confiança? <input type="checkbox"/> A realidade da prática docente era o que você esperava? <input type="checkbox"/> Conte como foi o início de sua carreira. Quais desafios enfrentou? Quais sentimentos despertou? Quais as conquistas e as decepções que mais lhe marcaram?

Obs. Algumas questões podem ser incluídas, dependendo das respostas do participante.

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO COM RESIDENTES DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Parte I

Orientação e esclarecimentos

Prezado(a) Residente:

O objetivo deste questionário é obter informações sobre o(a) participante desse estudo e de sua aprendizagem no programa de residência Pedagógica. O foco é a significação do estágio obrigatório e a representação no desenvolvimento da futura prática docente. Desta forma, solicito que considere sua atuação como residente, para respondê-lo. Não há perguntas certas ou erradas e suas respostas são confidenciais. Leve o tempo que precisar. Agradeço a sua colaboração.

Fernanda Jardim Maia

Pesquisadora

Parte II

Questões

Favor marcar com um **X** somente em uma única resposta que melhor se apresente para você.

1. Sexo:

Masculino Feminino Outro

2. Faixa de idade:

Até 25 anos
 De 25 a 35 anos
 De 35 a 45 anos
 Mais de 45 anos

3. Em que ano está previsto o término de sua graduação:

2020 2021 2022
 2023

4. Qual sua(as) área de formação:

Pedagogia Magistério Educação Física
 Biologia Outro _____

5. Há quanto tempo você participa do programa de residência:

Menos de 1 semestre 1 a 2 semestres

17. Qual a importância o estágio obrigatório desenvolvido no programa de residência pedagógica tem tido em sua formação?

18. Como você imagina que seria sua formação se não participasse do programa?

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO COM PROFESSORES INICIANTE

Parte I

Orientação e esclarecimentos

Prezado(a) Professor(a):

O objetivo deste questionário é obter informações sobre o(a) participante desse estudo e de sua experiência na prática docente. O foco é a significação do estágio obrigatório no desenvolvimento da sua prática docente. Desta forma, solicito que considere sua atuação como Professor(a) dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, para respondê-lo. Não há perguntas certas ou erradas e suas respostas são confidenciais. Leve o tempo que precisar. Agradeço a sua colaboração.

Fernanda Jardim Maia
Pesquisadora

Parte II

Questões

Favor marcar com um **X** na resposta que melhor se apresente para você.

1. Sexo:

() Masculino () Feminino () Outro

2. Faixa de idade:

() **Até 25 anos**
() De 25 a 35 anos
() De 35 a 45 anos
() Mais de 45 anos

3. Último curso que você concluiu:

() Doutorado () Pós-graduação () Especialização
() Mestrado () Magistério () Outro _____

4. Qual sua(as) área de formação:

() Pedagogia () Magistério () Outro _____
() Psicologia () Letras

5. Há quanto tempo você é professor(a)?

- Menos de 2 anos 3 a 6 anos 6 a 10 anos

6. Com qual Ano (série) você está trabalhando em 2020:

- 1º Ano 3º Ano 5º Ano
 2º Ano 4º Ano

7. Quanto tempo de experiência nesse ano (série)?

- Somente em 2020 1 a 2 anos 3 anos ou mais
 Troca todo ano

8. Há quanto tempo você trabalha nesta Unidade Escolar como professora:

- Menos de 1 anos 1 a 3 anos

9. Em que ano concluiu sua graduação? _____**9. Você está satisfeita (o) com sua prática docente:**

- Sim Não Parcialmente

10. Você acha que o professor é valorizado nessa Rede de Ensino:

- Sim Não Parcialmente

12. Seu ingresso na profissão aconteceu de forma:

- Angustiante Insegura Tranquila

Justifique:

13. Você está satisfeita com sua rotina de trabalho?

- Sim Não Parcialmente

14. Acredita que o curso universitário lhe preparou para atuação prática de sala de aula?

- Sim Não Parcialmente

Comente:

15. Você realizou realmente o estágio obrigatório?

- Sim Não Parcialmente

Comente:

16. Acredita que ele foi suficiente para a construção dos saberes necessários para sua prática docente?

- Sim Não Parcialmente

Justifique:

17. Realizou algum outro estágio?

- Sim Não Qual? _____

18. Quem ou o que contribuiu para o desenvolvimento dos seus saberes da prática docente?

- Colegas mais experientes Equipe gestora
 Aprendeu sozinho (a) Ainda não tem conhecimentos da prática

Outro: _____

19. O que você acha que poderia contribuir de maneira significativa para sua prática?

- Formações em HTC Orientação da equipe gestora
 Conversas informais com colegas Programas de formação continuada

Outro: _____

20. Qual a importância o estágio obrigatório teve em sua formação?

21. Caso julgue sua formação insuficiente, como você imagina que teria sido sua prática docente nos primeiros anos, se o estágio obrigatório tivesse bem orientado e realizado e cumprido sua função na formação?

ANEXOS

ANEXO I - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) I (Para os participantes do questionário)

O Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa: A SIGNIFICAÇÃO DE LICENCIANDOS E DOCENTES INICIANTES SOBRE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO. Sob a responsabilidade da pesquisadora Fernanda Jardim Maia, orientada pela Prof. Dra. Virgínia Mara Próspero da Cunha. Nesta pesquisa pretendemos compreender as significações de licenciandos e professores no início da carreira sobre o papel do estágio supervisionado para a prática docente, por meio de questionário, enviado através do Google Forms nos e-mails dos participantes, contendo questões abertas e fechadas, que será aplicado com todos os participantes da pesquisa. Os contatos dos residentes serão encaminhados pela Coordenação Institucional do Programa de Residência Pedagógica da universidade participante e dos professores efetivos os endereços de e-mail serão fornecidos pelas secretarias das escolas mediante apresentação do ofício de autorização da pesquisa devidamente assinados pelo responsável (anexo IV do projeto). Para coletar dados mais específicos e aprofundados serão realizadas entrevistas com três professores iniciantes e um grupo de discussão com residentes do programa de Residência Pedagógica. Nesta fase da pesquisa o (a) Sr. (a) responderá a um questionário com perguntas abertas e fechadas sobre sua graduação, e sua trajetória profissional considerando a influência do estágio obrigatório. Isso terá a duração de aproximadamente 30 minutos. Há benefícios e riscos decorrentes de sua participação na pesquisa. Os benefícios consistem em refletir a própria prática e a formação em andamento e os riscos de possivelmente sentirem-se desconfortáveis ao relatar e informar dados pessoais. Entretanto para evitar que ocorram danos será garantido: o anonimato de todos os participantes em todas as fases do projeto, assim como o direito de desistir a qualquer momento de participar da pesquisa ou responder qualquer pergunta e ainda poderão, se assim desejarem, solicitar que os dados colhidos não sejam divulgados. Caso sinta-se desconfortável ou emocionalmente abalado, fica-lhe garantido o encaminhamento pelo pesquisador ao serviço público especializado. Caso haja algum dano ao participante será garantido ao mesmo, procedimentos que visem à reparação e o direito à indenização. Para participar deste estudo o Sr.(a) não terá nenhum custo, caso haja, ser-lhe-á garantido o ressarcimento e não receberá qualquer vantagem financeira. O Sr.(a) receberá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para recusar-se a participar e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. O(A) Sr.(a) não será identificado em nenhuma fase da pesquisa e nem em publicação que possa resultar. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Este termo de consentimento será enviado ao participante por e-mail, devendo ser assinado, digitalizado e encaminhado de volta à pesquisadora. Para a segurança do participante, o mesmo ainda deverá confirmar através da primeira pergunta obrigatória do questionário o recebimento do respectivo TCLE e se está de acordo ou não em participar da pesquisa. Para qualquer outra informação o(a) Sr.(a) poderá entrar em contato com o pesquisador por telefone 12-988017661 (inclusive a cobrar) ou e-mail: fejardimmaia@gmail.com.

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, o(a) Sr.(a) poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UNITAU na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – centro – Taubaté, telefone (12) 3635-1233, e-mail: cep@unitau.br O pesquisador responsável declara que a pesquisa segue a Resolução CNS 510/2016.

Rubricas: pesquisador responsável _____ participante _____

FERNANDA JARDIM MAIA

Consentimento pós-informação

Eu, _____, portador do documento de identidade _____ fui informado (a) dos objetivos da pesquisa A SIGNIFICAÇÃO DE LICENCIANDOS E DOCENTES INICIANTES SOBRE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas.

Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações sobre a pesquisa e me retirar da mesma sem prejuízo ou penalidade.

Declaro que concordo em participar. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

_____, _____ de _____ de 20____.



Assinatura do(a) participante

**ANEXO II – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) II
(para os participantes das entrevistas)**

O Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa: A SIGNIFICAÇÃO DE LICENCIANDOS E DOCENTES INICIANTES SOBRE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO. Sob a responsabilidade da pesquisadora Fernanda Jardim Maia, orientada pela Prof. Dra. Virgínia Mara Próspero da Cunha.

Nesta pesquisa pretendemos compreender as significações de licenciandos e professores no início da carreira sobre o papel do estágio supervisionado para a prática docente por meio de questionário, contendo questões abertas e fechadas, que será aplicado com todos os participantes da pesquisa. Para coletar dados mais específicos e aprofundados serão realizadas entrevistas com três professores iniciantes e um grupo de discussão com residentes do programa de Residência Pedagógica. Nesta fase da pesquisa o (a) Sr. (a) participará de uma entrevista sobre sua trajetória profissional e a influência do estágio obrigatório. Isso terá a duração de aproximadamente 1 (uma) hora e ocorrerá dentro da própria unidade escolar. Há benefícios e riscos decorrentes de sua participação na pesquisa. Os benefícios consistem em refletir a própria prática e os riscos de possivelmente sentirem-se desconfortáveis ao relatar e informar dados pessoais. Caso sintam-se desconfortáveis ou emocionalmente abalados, fica-lhes garantido o encaminhamento pelo pesquisador ao serviço público especializado. Para participar deste estudo o (a) Sr. (a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para recusar-se a participar. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) pela pesquisadora, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição, quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão.

O (A) Sr (a) não será identificado (a) em nenhuma publicação referente a esta pesquisa.

Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento está impresso em duas vias: uma delas será arquivada pela pesquisadora responsável e a outra será fornecida ao (à) senhor (a).

Para qualquer outra informação o(a) Sr.(a) poderá entrar em contato com o pesquisador por telefone 12-988017661 (inclusive a cobrar) ou e-mail: fejardimmaia@gmail.com.

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, o(a) Sr.(a) poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UNITAU na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – centro – Taubaté, telefone (12) 3635-1233, e-mail: cep@unitau.br O pesquisador responsável declara que a pesquisa segue a Resolução CNS 510/2016.

Rubricas: pesquisador responsável _____ participante _____

FERNANDA JARDIM MAIA

Consentimento pós-informação

Eu, _____, portador do documento de identidade _____ fui informado (a) dos objetivos da pesquisa A SIGNIFICAÇÃO DE LICENCIANDOS E DOCENTES INICIANTES SOBRE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas.

Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações sobre a pesquisa e me retirar da mesma sem prejuízo ou penalidade.

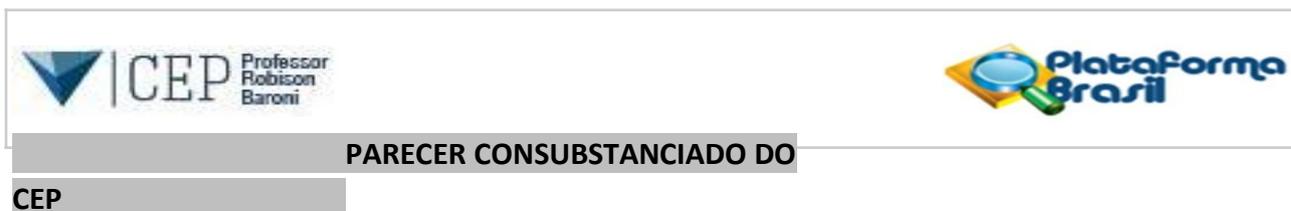
Declaro que concordo em participar. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

_____, _____ de _____ de 20____.



Assinatura do(a) participante

ANEXO III – AUTORIZAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA



DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A SIGNIFICAÇÃO DE LICENCIANDOS E DOCENTES INICIANTE SOBRE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Pesquisador: FERNANDA JARDIM MAIA

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 26496819.4.0000.5501

Instituição Proponente: Universidade de Taubaté

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.915.646

Apresentação do Projeto:

Trata-se de uma pesquisa que visa compreender as significações de licenciandos e professores dos anos iniciais em início da carreira, sobre o papel do estágio supervisionado para a prática docente. A pesquisa será exploratória com caráter qualitativo. Para isso serão avaliados 96 indivíduos, sendo 48 docentes em anos iniciais de carreira e 48 participantes do programa de residência pedagógica. Após responderem o questionário serão selecionados 3 docentes para realizar uma entrevista e 8 participantes do projeto de residência pedagógica para participar de um grupo de discussão. No projeto completo apresentado pelo pesquisador vê-se um projeto bem descrito com boa fundamentação teórica.

Objetivo da Pesquisa:

São descritos como: compreender a significação de licenciandos e professores no início da carreira, sobre o papel do estágio supervisionado para a prática docente.

Analisar os sentidos e significados atribuídos pelos professores dos anos iniciais sobre a sua formação inicial, o estágio supervisionado e os primeiros anos de docência;

Comparar os sentidos e significados atribuídos pelos licenciandos participantes do programa de

residência pedagógica sobre o estágio supervisionado com os docentes iniciais que não tiveram a mesma oportunidade de formação;

Verificar o quanto a construção de saberes da prática pedagógica vivenciados pelos licenciados no

Programa de Residência Pedagógica (estágio Supervisionado) pode resultar em uma transformação de estudante para docente de forma mais segura e consistente.

Os objetivos são descritos de maneira clara e compatível com a metodologia proposta.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O pesquisador apresenta três TCLE. Em todos eles e no formulário da Plataforma Brasil são descritos da seguinte maneira:

Benefícios: refletir a própria prática e a formação em andamento Riscos: de eventual desconforto ao relatar e informar dados pessoais.

Como forma de prevenção será garantido: o anonimato de todos os participantes em todas as fases do projeto, assim como o direito de desistir a qualquer momento de participar da pesquisa ou responder qualquer pergunta e ainda poderão, se assim desejarem, solicitar que os dados colhidos não sejam divulgados. Caso o participante se sinta desconfortável ou emocionalmente abalado, fica-lhe garantido o encaminhamento pelo pesquisador ao serviço público especializado.

Riscos e benefícios parecem ser adequadamente balanceados.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

As solicitações do CEP foram sanadas, os pesquisadores ratificaram que o TCLE será enviado por email, aos participantes que quiserem aderir ao estudo deverão assinar, digitalizar e enviar aos pesquisadores e só assim, fazer parte da pesquisa.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresentou todos os termos adequadamente.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Todas as pendências foram sanadas.

Considerações Finais a critério do CEP:

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, em reunião realizada no dia 13/03/2020, e no uso das competências definidas na Resolução CNS/MS 510/16, considerou o Projeto de Pesquisa: APROVADO.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1458739.pdf	15/02/2020 11:08:31		Aceito

Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_de_pesquisa_Fernanda_Maia_2.docx	15/02/2020 11:08:02	FERNANDA JARDIM MAIA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.docx	15/02/2020 11:04:40	FERNANDA JARDIM MAIA	Aceito
Outros	CARTA_RESPOSTA_PENDENCIAS.pdf	15/02/2020 11:03:48	FERNANDA JARDIM MAIA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Anexo_II_Entrevista.pdf	20/12/2019 12:10:24	FERNANDA JARDIM MAIA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Anexo_I_Questionario_Corrigido.pdf	18/12/2019 02:14:42	FERNANDA JARDIM MAIA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Anexo_III_Grupo_de_disscussao_Corrigido.pdf	18/12/2019 02:14:14	FERNANDA JARDIM MAIA	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto_2.pdf	18/12/2019 02:12:42	FERNANDA JARDIM MAIA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Autorizacao_do_Programa_de_Residencia.pdf	12/11/2019 00:12:44	FERNANDA JARDIM MAIA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Autorizacao_da_instituicao.pdf	11/11/2019 23:48:36	FERNANDA JARDIM MAIA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Termo_de_Pesquisador.pdf	11/11/2019 23:46:47	FERNANDA JARDIM MAIA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

TAUBATE, 13 de Março de 2020

Assinado por:**José Roberto Cortelli (Coordenador(a))**

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210

Bairro: Centro

CEP: 12.020-040

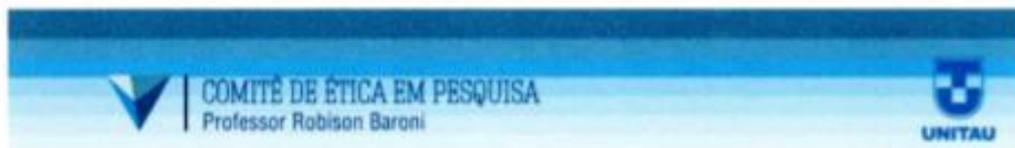
UF: SP

Município: TAUBATE

Telefone: (12)3635-1233

Fax: (12)3635-1233

E-mail: cep@unitau.br

ANEXO IV – TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR CONSCIENTE**TERMO DE COMPROMISSO**
DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL

Eu Fernanda Jardim Maia, pesquisador responsável pelo projeto de pesquisa intitulado **A SIGNIFICAÇÃO DE LICENCIANDOS E DOCENTES INICIANTES SOBRE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO**, comprometo-me dar início a este projeto somente após a aprovação do Sistema CEP/CONEP (em atendimento ao Artigo 28 parágrafo I da Resolução 510/16 e XI. 2 item A.

Em relação à coleta de dados, eu pesquisador responsável, asseguro que o caráter de anonimato dos participantes desta pesquisa será mantido e que as suas identidades serão protegidas.

As fichas clínicas e/ou outros documentos não serão identificados pelo nome.

Manterei um registro de inclusão dos participantes de maneira sigilosa, contendo códigos, nomes e endereços para uso próprio.

Os Termos assinados pelos participantes serão mantidos em confiabilidade estrita, juntos em um único arquivo, físico ou digital, sob minha guarda e responsabilidade por um período mínimo de 05 anos.

Asseguro que os participantes desta pesquisa receberão uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido; Termo de Assentimento (TA, quando couber), Termo de Uso de Imagem (TUI, quando couber) e TI (Termo Institucional, quando couber).

Comprometo-me apresentar o relatório final da pesquisa, e os resultados obtidos, quando do seu término ao Comitê de Ética - CEP/UNITAU, via Plataforma Brasil como notificação.

O sistema CEP-CONEP poderá solicitar documentos adicionais referentes ao desenvolvimento do projeto a qualquer momento.

Estou ciente que de acordo com a Norma Operacional 001/2013 MS/CNS 2.2 item E, se o Parecer for de pendência, terei o prazo de 30 (trinta) dias, contados a partir da emissão na Plataforma Brasil, para atendê-la. Decorrido este prazo, o CEP terá 30 (trinta) dias para emitir o parecer final, aprovando ou reprovando o protocolo.

Taubaté, 05 de Novembro de 2019



Fernanda Jardim Maia

ANEXO V – COMPARTILHAMENTO DE EXPERIÊNCIA

Palestra realizada de forma online para o Ciclo de Formação do Programa de Residência Pedagógica da Universidade de Taubaté - UNITAU.



RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA
CICLO DE FORMAÇÃO

01/12 • 17h30

TEMA DA PALESTRA
**A importância do estágio
e da residência pedagógica
para professores iniciantes**



UNITAU
Universidade de Taubaté

 transmissão
pelo zoom
zoom.us/j/98505864496



PALESTRANTE
**PROFA. FERNANDA
JARDIM MAIA**