

# OS ESTÁGIOS CURRICULARES SUPERVISIONADOS EM CURSOS DE LICENCIATURA: ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO\*

*Marineide de Oliveira Gomes*

## **Introdução**

O tema da formação de professores contextualiza-se no panorama das transformações culturais, sociais, políticas e econômicas ocorridas nas últimas décadas e das reformas dos sistemas educativos e as demandas educacionais de uma sociedade cada vez mais globalizada e padronizada - uma sociedade em que o fator permanente é a mudança e que o conhecimento (e não somente a informação) ocupa papel central. Nesse cenário, formar professores tem importância cultural e política, pois são os professores os responsáveis pela condução dos processos de socialização e de formação das novas gerações, por meio da escolaridade. Assim, conforme afirma Freire: “é o momento histórico que determina a prática do ser professor, pois este, antes de ser professor, é ser humano que vive no mundo e com o mundo”. (FREIRE, 1996, p. 12)

A formação em nível superior é parte de um processo permanente que atravessa a trajetória de vida do professor, permeado pela Formação Contínua e pelo desenvolvimento profissional ao longo da carreira docente. Uma matriz identitária de como ‘ser professor’ vai sendo construída, já na condição de estudante, desde o primeiro dia em que se ingressa na escola, quando criança, de modo que este estudante quando chega a um curso superior de formação de professores (Licenciatura) já construiu, reconstruiu ou desconstruiu maneiras de exercer esse papel profissional (GOMES, 2013).

“Tornar-se professor” supõe considerar os saberes invisíveis desenvolvidos ao longo do percurso formativo do professor, que apresentam impacto na trajetória docente e, sobretudo, nas práticas pedagógicas, tanto ou mais do que os saberes apreendidos nos cursos de formação de professores. Aprender-se a ser professor, envolve portanto,

---

\*DOI – 10.29388/978-65-86678-84-0-0-f.101-116

um processo de formação e de aprendizagem profissional que, segundo Meireu (2006), significa operar com a dimensão do ‘acontecimento pedagógico’, um profissional que educa para a democracia, constituindo-se um professor de escola (mais que um profissional que ‘dá’ aulas isoladamente) - enfim - um construtor da humanidade.

Um dos grandes problemas da atualidade no Brasil, na área da Educação, é a pouca atratividade da profissão docente e a restrita vocação para a área (GATTI; BARRETTO, 2009), que se justifica, entre outros fatores, pela desvalorização social da profissão, a instabilidade na carreira, o não reconhecimento social – como fatores que dizem respeito ao estatuto social e profissional. Poucos jovens (egressos do ensino médio) sentem-se atraídos para esta área e grande parte daqueles que optam por ser professores, o fazem como segunda ou terceira possibilidade de carreira, em muitos casos, como uma profissão de passagem, por não terem conseguido ingressar em um curso superior desejado e pelo fato da profissão docente garantir maior empregabilidade.

É nesse cenário que o Ministério da Educação, nos últimos anos, empreende ações de indução de Políticas Educacionais, para viabilizar um projeto de governo que tem como meta - na fase pós impeachment de 2016 - minimizar os investimentos em Educação e de ‘fazer mais com menos recursos’. O contexto geral que vivemos atesta essa afirmação (com a aprovação da Emenda Constitucional/ EC 55/2016 (BRASIL, 2016) - pelas formas de condução de processos de participação na definição das Políticas Públicas Educacionais, como o caso das reformas recentes com a Base Nacional Comum Curricular/BNCC (BRASIL, 2017) e a reforma do ensino médio (para citar somente algumas ações) que apresentam a inequívoca intenção de manter a educação brasileira em patamares ínfimos, caminhando na contramão da elevação dos direitos sociais e de cidadania da população em geral e em especial, a menos favorecida economicamente. E vulnerável socialmente.

O Programa de Residência Pedagógica (PRP) - de acordo com o Edital Capes nº 06/2018 - Retificado - objetiva “implantar projetos inovadores que estimulem a articulação entre teoria e prática nos cursos de Licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica” (BRASIL, 2018). A simultaneidade, a articulação e a rapidez das recentes ações do Ministério da Educação no âmbito da formação de professores são prova dessa afirmação, conforme posicionamento e denúncia de entidades

representativas do campo da Educação, como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED, 2018).

Com a intenção de problematizar a unidade teoria e prática nos estágios curriculares supervisionados em cursos de Licenciatura organizamos o texto em duas partes. Na primeira, problematizamos o desafio de construir unidade entre teoria e prática em cursos de Licenciatura, evidenciando alguns pressupostos do PRP - Capes, que pode ser entendido como uma forma de estágio curricular. Na segunda parte objetivamos tensionar as premissas do Programa, em face de outro Programa de Residência Pedagógica (da Universidade Federal de São Paulo/ Unifesp - campus Guarulhos), trazendo ao debate as perspectivas de formação de professores que sustentam os dois Programas. Ao final, trazemos alguns elementos de reflexão acerca da responsabilidade política de formar professores para a escola pública, por meio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e da relação escola e universidade.

## **O desafio da construção da unidade entre teoria e prática em cursos de Licenciatura: o PRP – Capes**

Entender a prática pedagógica (e não o praticismo) como componente pleno de formação implica torná-la central na formação do professor, de modo a dialogar com os demais componentes curriculares do curso, de forma intencional, estabelecendo interfaces, trazendo à tona a complexidade da realidade, o que supõe método, rigor e instrumentos capazes de olhar o cotidiano escolar - que apresenta-se multifacetado, heterogêneo e por vezes, contraditório - na forma de um olhar estranhado que favoreça atividade criadora e de pesquisa com possibilidades de recriação da realidade, ou ainda de vê-la por diferentes ângulos (GOMES, 2013).

Para Formosinho (2000) uma instituição formadora com forte cultura acadêmica aumenta a distância entre as disciplinas curriculares e a prática pedagógica e apresenta menor interação e maior diferença de estatuto entre os formadores envolvidos.

Ter a prática pedagógica com tal centralidade auxilia o estudante - futuro professor - a construir sentidos sobre a profissão docente, seja pela possibilidade de “ler” as teorias que sustentam as práticas dos professores da escola-campo, contextualizada na observância das condições de trabalho

e na reflexividade sobre como aqueles professores se tornam professores no dia-a-dia, na relação dialética entre teoria e prática.

A aprendizagem da profissão por meio dos estágios curriculares supõe ainda construir com as escolas-campo formas de acolhimento, de supervisão e de acompanhamento profissional dos estagiários, assim como dos professores que ingressam na profissão (os iniciantes) considerando que os primeiros anos de exercício profissional são fundamentais na construção de suas identidades. O contato profissional na escola e no diálogo com os colegas mais experientes e que trazem consigo uma cultura profissional reveste-se de importância no itinerário formativo do estudante-estagiário (GOMES, 2011).

Muitos são os estudos que comprovam a importância do trabalho em equipe nos modos de constituição da profissionalidade docente por meio da partilha de experiências e de responsabilização coletiva com o(s) projeto(s) da escola, superando isolamentos em direção a uma outra cultura profissional, colegiada e colaborativa (CANÁRIO, 2006; CONTRERAS, 2012; NÓVOA, 1992, 2003, 2011; PIMENTA, 2012).

Diante dessas constatações - efetuamos uma breve análise documental do PRP - Capes (2018) - na tentativa de identificar seus pressupostos e nos perguntamos: o que a análise do (novo) Programa de Residência Pedagógica explicita e esconde?

Desde 2007, após 56 anos de existência, a Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (Capes) – chamada ‘nova Capes’ - por meio da Lei Federal nº 11.502/2007 (BRASIL, 2007) passa a assumir (além a avaliação da Pós-Graduação) também a função de coordenar a formação inicial e contínua de professores para a educação básica, prevista na Política Nacional de Formação de Profissionais para essa área.

Entendemos que o PRP - Capes visa colaborar com o processo formativo de estudantes e de professores, por meio de concessão de Bolsas de Estudos aos participantes (coordenador institucional, docente orientador da IES e preceptor/ professor da escola-campo que acolhe o Residente) consubstanciado em um Projeto Institucional elaborado pelas Instituições de Ensino Superior (IES) que forem avaliadas aptas para essa finalidade, por meio do processo seletivo realizado pela Capes. Prevê um período de imersão do Residente, preferencialmente em uma única escola-campo, em ações de imersão profissional, num total de 440 horas e que os Residentes e Preceptores devem participar de ações de formação antes e

durante o período de existência do PRP (18 meses). O Programa prevê que essa experiência formativa possa fomentar mudanças nos programas de estágios das Instituições de Ensino Superior (IES) e que seja assumida institucionalmente.

No escopo das ações do Projeto Institucional das IES deve constar (item 3.1.3):

- a) a apropriação analítica e crítica da BNCC nos seus princípios e fundamentos; b) priorizar o domínio do conhecimento pedagógico do conteúdo curricular ou do conhecimento das ações pedagógicas que permitem transformar os objetos de estudo em objetos de ensino e de aprendizagem; c) atividades que envolvam as competências, os conteúdos das áreas e dos componentes, unidades temáticas e objetos de estudo previstos na BNCC, criando e executando sequências didáticas, planos de aula, avaliações e outras ações pedagógicas de ensino e aprendizagem (BRASIL, 2018).

Explicita-se assim, ao nosso ver, a correia de transmissão de Programas de indução de Políticas Educacionais tais como o PRP - Capes, previsto para ser oferecido aos estudantes na segunda metade dos cursos de Licenciatura e o novo Programa Institucional de Iniciação à Docência - Pibid (BRASIL, 2018) - que passa a ser oferecido na primeira metade dos cursos de Licenciatura, com a concretização da BNCC nas escolas de educação básica e poder favorecer grandes grupos empresariais que estão a postos para vender 'produtos educacionais' visando atender aos preceitos da concretização da BNCC nas escolas.

Importante lembrar que os dois Programas apresentados em 2018 pela Capes (PRP-Capes e Pibid) dividiram o mesmo número de Bolsas que antes era de responsabilidade do Pibid.

Ao tratar o PRP- Capes como uma possibilidade de estágio curricular, com concessão de Bolsas de Estudos não universalizadas, em que pese a importância dessa opção de formação para muitos estudantes (em especial, os que cursam o período Noturno, por trabalharem) – sabemos que a maioria ficará de fora dessa experiência formativa e continuará a desenvolver os estágios obrigatórios, de maneira geral - de forma cartorial - privando-se da experiência formativa de processos de imersão profissional dessa natureza, que podem trazer as práticas (do campo profissional) para a reflexão teórica (e não o contrário).

Macedo (2014) identifica os agentes políticos públicos e privados, na atualidade, responsáveis pela hegemonização das concepções de Currículo e de Educação, por meio de redes de políticas, identificando a produção de novas formas de sociabilidade nas Políticas Públicas, como uma forma de regulação baseada na avaliação (em larga escala) segundo modelos privados de gestão, expulsando da Educação, o imponderável.

Controle e regulação nos parecem ser as palavras-chave que induzem a concretização da atual Política Nacional de Formação de Professores, ao contrário de outra concepção que entende o professor como profissional emancipado intelectualmente e capaz de reagir - de diferentes formas crítico-propositivas - às ações externas que ameaçam a autonomia da profissão docente e da escola (HARGREAVES, 1999; CONTRERAS, 2002; PIMENTA; GHEDIN, 2006), lembrando que a autonomia e a liberdade de ensino estão previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/EN) 9.394/96.

Nesse sentido, outro fator encoberto na névoa que sobrevoa o PRP -Capes nos parece ser o conceito de inovação e de currículo. Entendido aqui com função técnica e não emancipatório-crítica, o conceito de inovação apresenta o significado de novidade, não havendo mudança substancial nos processos educativos. A inovação emancipadora, por sua vez, significaria ir à raiz, à origem dos fenômenos educativos, apresentando originalidade e não novidade (que pode se mostrar efêmera e superficial), o que implica na superação de formas de ensino-aprendizagem positivistas, gestão participativa, reconfiguração de saberes e da relação teoria e prática, concepção, desenvolvimento e avaliação interligados, valorização das dimensões subjetivas e estímulo à participação intelectual dos estudantes (COUTO, 2013). Sobre o conceito de currículo faz-se importante considerar suas funções repressivas ou emancipatórias (APPLE,1997; GIROUX, 2005) e os currículos formal e oculto presentes no dia-a-dia das escolas de educação básica, assim como pelas IES.

Ao priorizar o controle e a regulação como propulsoras das Políticas Educacionais que regem os Programas aqui em foco - o PRP - Capes e o Pibid como políticas construídas sem a participação dos professores das escolas - não tendo os docentes, estudantes, gestores e demais envolvidos nos processos educativos como interlocutores e sim como cumpridores de políticas, ao nosso ver, as dimensões da inovação - como originalidade - e de currículo como possibilidade crítico-emancipatória ficam prejudicadas, por não ser esta a razão e a lógica de tais ações formativas.

## **O caso do Programa de Residência Pedagógica da Unifesp - campus Guarulhos**

O Programa Residência Pedagógica (PRP) da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) - campus Guarulhos, do Curso de Pedagogia (UNIFESP, 2014) é um programa de estágio curricular para a docência na educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental, educação de jovens e adultos e gestão escolar que é realizado em escolas públicas parceiras do Programa, totalizando 300 horas. O Programa existe desde 2008 e pressupõe uma concepção de formação reflexivo-crítica, por meio da imersão profissional e da aprendizagem “em situação”, tendo a realidade das escolas públicas municipais (do município de Guarulhos) e estadual - de São Paulo (localizadas em Guarulhos) - como fonte de aprendizado (GIGLIO et al, 2011).

Trata-se de uma ação interdisciplinar no Curso de Pedagogia e o Programa não dissocia, ensino, pesquisa e extensão. No plano do ensino, as ações do PRP são organizadas coletivamente no curso e dele tomam parte a maioria dos professores, inclusive aqueles que não são responsáveis diretamente por disciplinas práticas e de estágio curricular no curso, ocupando lugar central na formação dos estudantes. A pesquisa é considerada como princípio educativo no Programa e muitos temas que são problematizados pelos estudantes na fase de imersão em campo e depois de elaboração de Relatório Final são desdobrados em temas posteriores de pesquisa - seja em ações de Iniciação Científica, de Trabalhos de Conclusão de Curso ou ainda de aprofundamento para ingresso em cursos de Mestrado no campo da Educação.

Já a intencionalidade do plano da extensão universitária fica explicitada desde o início das ações do Programa. Primeiramente pelos contatos iniciais dos professores do curso de Pedagogia com as equipes gestoras e professores das escolas-campo, criando condições para a decisão da equipe gestora dessas escolas e dos professores de fazerem parte do mesmo, aderindo ao Programa e responsabilizando-se como coformadores dos estudantes. O acompanhamento das ações do Programa na escola é feito periodicamente diretamente nas escolas pelos professores do curso de Pedagogia, com reuniões em horários de estudos dos professores, em que participam professores que participam ou não do Programa, o que se revela como Formação Contínua dos professores das escolas-campo. A

Formação Contínua também ocorre - pelo levantamento das Necessidades Formativas dos professores dessas escolas pelos professores da Universidade - e que são transformadas em ações de formação, que ocorrem tanto nas escolas-campo, como na universidade e por último, os professores das escolas-campo são convidados a cursar disciplinas do Curso de Pedagogia na Universidade. As escolas são também representadas em um Comitê Gestor do Programa, responsável pelas deliberações coletivas do desenvolvimento das ações em parceria (Universidade e escola-campo).

Dessa forma é entrelaçado o tripé que sustenta o estágio curricular supervisionado e que dá sentido à unidade teoria e prática: i) a instituição formadora (a universidade); ii) a escola-campo de educação básica (celeiro de aprendizagem profissional para o estudante) e iii) o próprio estudante (aqui referido como Residente). A respeito do desafio da organização curricular dos cursos e das possibilidades de relação entre universidade e escola básica, Maria do Céu Roldão, em entrevista, acentua que

Ter a ilusão de que se ensina alguém a ensinar de forma ativa, reflexiva e analítica por meio de processos transmissivos significa que se mantém a matriz tradicional. Na minha avaliação, a universidade é o expoente mais elevado de uma cultura organizacional e profissional arcaica e a academia tem um poder social acrescido. Podemos não gostar, mas é um fato e isso formata as representações. É a conversa de São Tomás de Aquino “olhas o que eu digo e não o que eu faço” (GOMES, 2016, p. 171).

Para buscar garantir a coerência formativa e a unidade teoria e prática, por meio de relação de confiança e colaborativa com as escolas campo, o Programa da Unifesp- Guarulhos oferece condições para que as escolas-campo e os professores parceiros do Programa apresentem adesão voluntária ao mesmo, sabendo que o Programa supõe uma vivência sistemática e temporária na escola e em salas de aula, pela imersão por um período de um grupo de Residentes em diferentes ambientes da escola pública de educação básica, em um circuito que envolve - ao mesmo tempo - o contato direto com a docência e com a política educativa da escola e ainda a relação com o professor da universidade (professor preceptor - que tem sob sua responsabilidade um grupo de até 10 Residentes), com reuniões semanais de supervisão na universidade.

O PRP da Unifesp - Guarulhos prevê uma intervenção prática pontual do Residente na sala em que realiza o estágio, após um processo de ob-

servação, escuta, análise e compreensão da escola, dos seus profissionais, chegando a uma intervenção pedagógica situada e contextualizada, no sentido de enriquecer as práticas pedagógicas ali desenvolvidas, em um processo de formação partilhado com a escola-campo e seus profissionais, o que enseja um forte vínculo institucional, por meio de ações colaborativas de extensão universitária, com a presença permanente dos professores supervisores da universidade, além de haver pelo menos um evento anual para partilha, socialização e análise das experiências formativas, ocasião em que todos profissionais das escolas-campo avaliam o Programa, visando seu aperfeiçoamento, em uma sincronia de aprendizagens.

Uma formação profissional que privilegie a reflexividade necessita de ambientes formativos de partilha e de cooperação pedagógicas, promotor de descobertas e novas significações, individuais e conjuntas (ZEICHNER, 1993) e, conseqüentemente, da melhoria nos processos de ensino-aprendizagem dos estudantes, reconhecendo-se como uma escola reflexiva, inclusiva e multicultural.

Sob essa ótica, preparar o estagiário para exercer a reflexão, conduz a uma mudança de atitude e de comportamento, que leva a novas ações (transformadas) com uma consciência maior das atitudes e crenças que balizam suas práticas. As condições necessárias para que ocorra uma supervisão pedagógica reflexiva pressupõe uma concepção de formação de professores que supere a prescrição e a racionalidade técnica, no âmbito das atuais condições de trabalho dos professores de IES que realizam a supervisão das práticas nos estágios e nas escolas-campo (GOMES, 2011).

Para que um professor supervisor de uma instituição de ensino superior possa acompanhar um grupo de estudantes nessa dimensão crítico-reflexiva, ele necessita ter condições de trabalho compatíveis com essa tarefa, com previsão de efetuar visitas periódicas às escolas-campo de estágio para reuniões com os profissionais que acolhem os estagiários, apoio financeiro e uma logística organizacional que contrasta com as precárias condições de trabalho da maioria das IES privadas (que, na maioria dos Estados brasileiros estão à frente na oferta dos cursos de Licenciatura, em geral oferecidos no horário noturno, o que já dificulta a realização dos próprios estágios curriculares no caso de estudantes-trabalhadores). Por sua vez, a escola-campo e o professor que recebe o estagiário precisaria ter a garantia de condições para o trabalho coletivo e o acompanhamento do estagiário - em outras bases formativas.

A adesão a Programas externos de formação de professores, a nosso ver, merece ser avaliada por aqueles que fazem a educação na escola, de modo a que a adesão não seja somente uma decisão administrativo-burocrática para atender às exigências legais ou das instâncias superiores (ou represente um adicional de salário pelo pagamento de Bolsas), mas antes um exercício de corresponsabilização pelo profissional que está sendo formado e pela própria formação (Formação Contínua) do professor ou gestor da escola-campo que acolhe o estagiário.

Por meio de processos de homologia formativa (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2005) os profissionais da escola, assim como os estagiários têm condições posteriormente de desenvolver ações homólogas com as crianças e jovens, porque impregnadas de sentido profissional, de conteúdo reflexivo e de pesquisa, por terem experienciado momentos de reflexão e partilha de saberes.

Fica evidenciado dessa forma a diferença entre os dois Programas (o PRP - Capes e o PRP da Unifesp Guarulhos) que atuam sob bases diferentes (e contraditórias) acerca da formação de professores. Há que se acrescentar que a não universalização do PRP - Capes pode representar, na prática, a segmentação e a fragmentação da formação dos estudantes de cursos de Licenciatura, ao não oportunizar a todos as mesmas condições de formação.

Valorizamos iniciativas governamentais que favoreçam relações profissionais e que aproxime as instituições formadoras de professores com escolas de educação básica, mas sabemos existir riscos eminentes (sobretudo pela precarização da condição docente e pela condição estrutural das escolas de educação básica) - caso não sejam construídas relações orgânicas e de mão dupla com as escolas de educação básica, por exemplo, o risco de transformar o estudante Residente em mão de obra barata, substituindo professores ausentes ou cumprindo função auxiliar ao professor e também de conceber os campos de estágio curricular como laboratórios de aplicação de modelos prontos que não dialogam com a realidade e as necessidades das escolas de educação básica. Tal condição nos chama à responsabilidade ética como formadores de formadores, na garantia da dimensão de aprendiz de professor, da mesma forma que nos hospitais-escola os estudantes de Medicina não podem assumir responsabilidades sobre os casos de doenças e dos doentes que vivenciam.

## Considerações (quase) finais: não conclusivas...

As considerações aqui desenvolvidas sobre duas perspectivas de estágio curricular supervisionado podem nos ajudar a ver o tema da formação de professores com novas lentes para o estabelecimento de outra ordem de prioridades, que pode contribuir para a construção de uma lógica formativa capaz de reorientar as gestões das escolas e as Políticas Públicas Educacionais, com vistas à superação crítica de uma visão de controle e de regulação, que tão mal conduzem o cotidiano da maioria das escolas e consomem as práticas dos professores da educação básica.

Responder a esse estado de coisas significaria ir às raízes dos problemas que cercam a formação de professores para viabilizar soluções, considerando as concepções de formação de professores que informam o PRP - Capes, a insuficiência de uma concepção academicista e transmissiva (bancária) de formação de professores e a formação com premissas participativas e colaborativas, que considere os saberes dos agentes que compõem o território das escolas públicas, que seja apropriativo das culturas profissionais e escolares e dos processos inerentes ao ensino-aprendizagem, ao desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional construídos na relação com professores e gestores de escolas de educação básica.

Isso significa assumir outra forma de entender a formação (tanto nas IES como nas escolas de educação básica) como direito básico, em uma articulação de formação para a cidadania e desenvolvimento humano, conforme Freire nos alerta: “há uma verdadeira aprendizagem quando os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e de reconstrução do saber ensinando ao lado do educador, igualmente sujeitos do processo”. (FREIRE, 1996, p. 29)

Já sabemos que: i) “saídas mágicas” não resolvem os problemas da Educação, problemas que têm suas raízes na insuficiência ou no uso indevido dos recursos públicos, na descontinuidade administrativa, na formação insuficiente dos gestores e professores, nas condições de trabalho e na desvalorização profissional, entre outros fatores; ii) não é possível fazer mais, com menos dinheiro, na Educação; iii) as mudanças na Educação ocorrem quando os professores se convencem da importância de alterar suas práticas, em um movimento de dentro para fora das escolas e não o contrário; iv) as experiências bem-sucedidas no campo da formação de professores, mesmo que isoladas, precisariam ganhar visibilidade no

debate público, de modo a promover apropriações conceituais sobre formação de professores, qualidade da educação, entre outros temas que necessitam ser confrontados com as perspectivas de formação que sustentam o trabalho cotidiano das escolas públicas.

Nóvoa (2011) nos provoca com suas palavras, colaborando com nossa intenção de não concluir:

As coisas da Educação se discutem, quase sempre, a partir das mesmas dicotomias, das mesmas oposições, dos mesmos argumentos. Anos e anos a fio. Banalidades. Palavras gastas. Irritantemente óbvias, mas sempre repetidas como se fossem novidade. Uns anunciam o paraíso, outros o caos – a educação das novas gerações é sempre pior do que a nossa. Será? Muitas convicções e opiniões. Pouco estudo e quase nenhuma investigação. A certeza de conhecer e de possuir “a solução” é o caminho mais curto para a ignorância. E não se pode acabar com isto? (NÓVOA, 2011, p.2)

Sobre a aprendizagem profissional docente, por meio de estágios ou outras formas de promoção de práticas pedagógicas, entendemos que se faz urgente representar a unidade (que vai além da articulação) entre teoria e prática em cursos de Licenciatura, assumindo a dimensão da prática profissional plena (e não profissionalizante) como eixo formativo, pois trata-se de contribuir para a formação profissional, responsabilizando-se pela passagem de um estudante (isolado) para um futuro professor que, a depender da qualidade da sua formação, fará toda a diferença no campo profissional, com uma práxis vinculada aos reais contextos de trabalho e da profissão

A responsabilidade pela formação de professores considerando a realidade da escola pública e a garantia do direito à Educação para crianças, jovens e adultos é um fator importante a ser considerado, no âmbito dos desafios emergentes de uma sociedade plural e desigual como a brasileira. Nesse sentido, nos parece, que falta construir uma teoria da escola pública (SILVA JR., 2015) com base na materialidade do dia-a-dia das escolas brasileiras e na superação da condição de subalternização dos cursos de Licenciatura em relação aos cursos de Bacharelado nas IES.

Superar práticas burocratizadas e burocratizantes de estágio curricular supervisionado nas IES - em especial, para estudantes trabalhadores - considerando as ricas possibilidades de diálogo, interlocução e aprendiza-

gens entre universidade e escola-básica no contexto atual de formação de professores, em um país que a maioria dos professores são formados por IES privadas/ não universitárias (muitas de qualidade duvidosa) nos mostra que há um longo caminho a ser feito (ainda)...

## Referências

ANPED. Associação Nacional De Pós-Graduação e Pesquisa Em Educação. **Nota Oficial de entidades da Educação sobre o Programa de Residência Pedagógica**, março/2018. Disponível em: [www.anped.org.br/news/entidades-se-posicionam-contrarias-padronizacao-e-controleimpostos-pelo-programa-de-residencia](http://www.anped.org.br/news/entidades-se-posicionam-contrarias-padronizacao-e-controleimpostos-pelo-programa-de-residencia). Acesso em 02 abr. 2018.

APPLE, Michel. Repensando a ideologia e currículo. *In*: MOREIRA, A. F.; Silva, T. T. (orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

BRASIL, Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior. **Edital nº 06/2018 - Programa de Residência Pedagógica (Retificado)**. Disponível em: <http://ufpa.br/icb/data/anexo/Edital%2006%202018%20CAPES%20Residencia%20pedagogica%20Retificado.pdf>. Acesso em 02 abr. 2018.

BRASIL. Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior. **Edital nº 07/2018 – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência**. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/27032018-Edital-7-Pibid-Alteracao-II.pdf>. Acesso em 02 abr. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular, 2017**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em 02 abr. 2018.

BRASIL. **Emenda Constitucional (EC) nº 55, 2016** - Estabelece teto de gastos no serviço público. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc55.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc55.htm). Acesso em 02 abr. 2018.

BRASIL. **Lei Federal nº 11.502/2007**. Institui novas competências para a Capes. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm). Acesso em 02 abr. 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei Federal nº 9.394/96**. Institui a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109224/lei-de-diretrizes-e-bases-lei-9394-96>. Acesso em 02 abr. 2018.

CANÁRIO, Rui. **A escola tem futuro? Das promessas às incertezas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CONTRERAS, Jose. **A autonomia dos professores**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

COUTO, Ligia. **Pedagogia Universitária nas propostas inovadoras de universidades brasileiras**: por uma cultura da docência e construção da identidade docente, 2013. Tese (Doutorado em Educação). FE-USP, SP, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, Bernardete Angelina.; BARRETO, Ela Siqueira de Sá. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: Unesco, 2009.

GIGLIO, Célia.; BUNZEN, Clécio; SILVESTRE, Magali Aparecida; GOMES, Marineide de Oliveira; PINTO, Umberto Alves. Residência Pedagógica: diálogo permanente entre a formação inicial e a formação contínua de professores e pedagogos. *In*: GOMES, Marineide de Oliveira. (org.) **Estágios na formação de professores**: possibilidades formativas entre ensino, pesquisa e extensão. São Paulo: Loyola, 2001, p.15-46.

GIROUX, Henri. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma Pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.

GOMES, Marineide de Oliveira. Formação de professores de educação infantil em Portugal e no Brasil: uma conversa com Maria do Céu Roldão. **Revista Formação Docente**. Belo Horizonte, v.09, n.15, p.163-178, ag-dez, 2016. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/147/135>. Acesso em: 18 abr. 2020.

GOMES, Marineide de Oliveira. **Formação de professores na educação infantil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

GOMES, Marineide de Oliveira. (org.) **Estágios na formação de professores: possibilidades formativas entre ensino, pesquisa e extensão**. São Paulo: Loyola, 2011.

HARGREAVES, Andy. **Profesorado, cultura y postmodernidad (cambian los tempos, cambia el profesorado)**. Madrid: Morata, 1999.

MACEDO, Elisabeth. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para a Educação. **Revista E- Currículun**, São Paulo, v. 12, nº 3, p.1530-1555, out-dez, 2014. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/21666/15916>; Acesso em: 10 out. 2020.

MEIREU, Phillippe. **Cartas a um jovem professor**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

NÓVOA, António. **Evidente.Mente**. Histórias da Educação, 2011. Disponível em: <http://www.work.pt/ficha/evidentemente-historias-da-educacao/a/id/39701>. Acesso em 02 abr. 2018.

NÓVOA, António. **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 2003.

NÓVOA, António. (org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publ. Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Da formação de professores de crianças pequenas: o ciclo da homologia formativa. *In*: GUIMARÃES, C. M. (org.) **Perspectivas para a educação infantil**. São Paulo: Junqueira & Marin, 2005, p. 3-31.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática? 11. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2006.

SILVA JR., Celestino Alves da. Construção de um espaço público de formação. *In*: SILVA JR. et al. **Por uma revolução no campo da formação de professores**. São Paulo: Editora da Unesp, 2015.

UNIFESP - Universidade Federal de São Paulo - Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, - campus Guarulhos. Curso de Pedagogia. **Programa de Residência Pedagógica**, 2014. Disponível em: [humanas.unifesp.br/home/images/documentos/residencia\\_pedagogica.pdf](http://humanas.unifesp.br/home/images/documentos/residencia_pedagogica.pdf). Acesso em 10 fev. 2018.

ZEICHNER, Kenneth. **A Formação reflexiva de professores**: ideias e práticas, Lisboa: Educa, 1993.