

O ESTÁGIO CURRICULAR OBRIGATÓRIO E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO BRASIL¹

RABELO, Amanda Oliveira²

Resumo: Este é um ensaio sinóptico com base em revisão bibliográfica com o objetivo de levantar as principais questões discutidas atualmente sobre o estágio curricular na formação inicial e continuada do professor dos anos iniciais do ensino fundamental (EF)³ no Brasil. Efetuamos, em primeiro lugar, uma análise da formação do professor dos anos iniciais do ensino fundamental (EF); depois associamos esta com o estágio curricular obrigatório na formação inicial do professor dos anos iniciais do EF e outras questões atuais que envolvem a docência e a formação continuada de professores. Concluímos que a formação docente precisa ser efetuada com uma parceria entre a universidade e a escola, aliando teoria e prática, tanto na formação inicial como continuada.

Palavras-chave: Formação Docente. Estágio Curricular.

Introdução

Este é um texto sinóptico sobre as principais questões discutidas atualmente sobre o estágio curricular e a formação do professor dos anos iniciais do ensino fundamental (EF) no Brasil, entretanto como características de um texto sinóptico são cercadas de perigos, me pergunto como decidir os temas centrais a abordar? Opto por efetuar uma revisão bibliográfica que extraia do tema os principais aspectos que é preciso abordar para dar conta tanto da diversidade da temática, quanto tentar elaborar uma síntese da mesma, o que não é fácil por

¹ Este dossiê contou com apoio de financiamento da FAPERJ, prêmio de Jovem Cientista do Nosso Estado processo número E-26/203.187/2016, bem como fez parte do financiamento de pós-doutorado Sênior do CNPQ Processo número 113262/2016-7.

² Professora Adjunto IV da Universidade Federal Fluminense, possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (2000), mestrado em Memória Social pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (2004), doutorado em Ciências da Educação pela Universidade de Aveiro (2009), pós-doutorado em Ciências da Educação pela Universidade de Coimbra (2012), pós-doutorado em Educação pelo PPGE-UFRJ (2018). Coordenou a elaboração e o envio da proposta do Mestrado de Ensino para a Capes que foi aprovada em dezembro de 2014, coordenando o curso de Mestrado em Ensino de 2015 a 2017. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: indução profissional docente, formação de professores dos anos iniciais e educação infantil, prática pedagógica, estágio docente, escolha profissional, e memória. Foi premiada em 2016 como "Jovem Cientista do Nosso Estado" pela Faperj.

³ Os anos iniciais do Ensino Fundamental é o termo utilizado no Brasil para designar as 5 primeiras séries do ensino fundamental, onde a criança entra aos seis anos de idade, termo que equivale ao "ensino primário" de acordo com a Classificação Internacional Tipo da Educação da UNESCO (CITE 1, 1997, citada por Eurydice, 2001). Este ensino é obrigatório, gratuito e oferecido pelo poder público, da responsabilidade em geral de um professor único (monodocência), que pode ser coadjuvado em áreas especializadas ou em algumas escolas (especialmente as privadas) pode se dividir o professor/a por disciplina.

abordar assunto com vasta possibilidade de análises, especialmente a formação do professor inicial e continuada, bem como o estágio curricular.

Por isso decido abordar: em primeiro lugar uma análise da formação do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental (EF); depois associar esta com o estágio curricular obrigatório na formação inicial do professor dos anos iniciais do EF e outras questões atuais que envolvem a docência e a formação continuada de professores. Espero com esta escolha conseguir unir o esforço da diversidade com o da síntese.

Formação do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental

Como considero que nenhum conceito existe fora de uma teia discursiva que o produz, definir o que é formação docente ou formação de professores é um trabalho que poderia ir desde a etimologia dos termos, ao conceito de “formação”, ao conceito de “formação docente” ou à incursão histórica da formação docente no mundo.

Entretanto, considero que o ideal para definir a formação docente dos anos iniciais do ensino fundamental seria descrever toda a história da profissão docente, desde os momentos em que não havia necessidade de formação, aos momentos em que se exigia uma seleção, até as várias formas de formação docentes que foram apresentadas historicamente, desde o método mútuo, às escolas normais, às universidades e as várias variações desta formação em escolas normais e universidades, mas apesar de já ter discutido este assunto anteriormente (como em RABELO, 2009 e outros), entendo que este não é o foco deste ensaio.

Contudo, cabe destacar que no Brasil atualmente ainda se permite a formação inicial deste professor em curso profissional no ensino médio (secundário), embora seja prioritária e esteja em difusão a formação deste professor no ensino superior, em especial nos cursos de Pedagogia⁴.

Veiga (2009) defende que o conceito de formação de professores está articulado às ações que visam formar o docente para o exercício profissional. Marcelo Garcia (1999) entende tal processo como o desenvolvimento e estruturação de uma pessoa, que depende de uma maturação interna e de alternativas de aprendizagem e experiências do sujeito. Zabalza (2004) define que a formação deve servir para qualificar as pessoas.

⁴ O Censo da Educação Básica de 2017 (INEP, 2018) indica que cerca de 24% dos docentes dos anos iniciais do EF (Ensino Fundamental) do Brasil não têm nível superior e 15% não têm ensino superior na sua área de trabalho.

Assim, compreendemos que a formação de professores nos apresenta variadas óticas, mas o discurso ideológico que reforça o desinvestimento na formação inicial docente e que defende o investimento na formação continuada tem ganhado grande visibilidade nos textos das organizações internacionais. Entretanto, tal defesa tem sido apartada de uma perspectiva de uma prática permanente de vida, ao contrário, significando a formação continuada como treinamento e reparação, que desloca o foco da formação inicial para a formação continuada, fragilizando a formação inicial em uma formação precária.

A diferenciação entre formação inicial e formação continuada, está presente em vários debates acadêmicos. Gatti (2003) afirma que a formação inicial pressupõe um processo que assegure um conjunto de habilidades aos estudantes/professores que permita iniciar sua carreira docente com um mínimo de condições pessoais de qualificação. Nesse período, o futuro professor principia uma transformação entre o papel de aluno e o papel de professor.

Já a formação continuada, apesar da flutuação terminológica que Canário (2013) descreve (com a utilização de termos contínua, educação continuada, capacitação), bem como a falta de clareza do termo (Gatti & Barreto, 2009), sinteticamente tem abrangido um processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade profissional, realizado após a formação inicial. Ela não invalida a necessidade da formação inicial, porém a crítica à formação inicial tem levado a uma defesa por alguns de que a profissão seja aprendida mais na prática (conforme denunciado por ZEICHNER, 2017), neste sentido tal conceito tem sido associado normalmente a treinamentos, capacitação, em serviço⁵ e “reciclagem” (este último termo tem sido muito questionado), o que tem sido ligado a uma proletarização do magistério.

Realmente há a necessidade de uma medida “urgente” aos professores que estão atuando. Apesar de ter ministrado alguns cursos de formação continuada para professores tanto no Brasil como em Portugal, não os considero mais importantes, ao contrário, defendo a importância de uma boa formação inicial em primeiro lugar.

Até para não gerar uma política compensatória e aligeirada, como a que aconteceu com relação à criação da LDBEN 9394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996), com a criação dos ISE (Institutos Superiores de Educação) e com a introdução na lei, na parte das disposições transitórias, da década da educação, que previa que todos os professores deveriam ter ensino superior no prazo de uma década (até 2006). Isso levou a uma extinção de

⁵ Placco, 2010, define que a formação em serviço deveria tomar a escola como *locus* privilegiado para a formação.

escolas normais de ensino médio (que em alguns locais ainda eram necessárias para formar os professores leigos que existiam) e uma corrida pela “formação em serviço” de nível “superior”, o que, na maioria das vezes, levou a um aligeiramento, à difusão de um mercado formativo, entre outros aspectos negativos dessa formação.

Além disso, a formação inicial e continuada deveria ser um processo em que se alcance o protagonismo docente na sua formação, em uma perspectiva humanista freireana (FREIRE, 1996) de processo permanente (também defendido por Canário, 2013); uma dimensão existencial, narrativa e de história de vida (GOODSON, 1992; NÓVOA, 1992, entre outros), dimensão que já trabalhei tanto em pesquisas anteriores (RABELO, 2009) como em formações continuadas que realizei com efetiva colaboração dos docentes das escolas; na perspectiva de profissionalização e dos saberes docentes (TARDIF, 2002); do professor reflexivo (SCHÖN, 1995) e professor pesquisador (STENHOUSE, 1981); oferecendo autonomia aos professores para escolherem as suas formações, junto com as condições materiais para se frequentar cursos, entretanto, muitas pesquisas (inclusive as minhas pesquisas, por exemplo ver RABELO, 2013) identificam que a maioria dos docentes não tem condições de frequentar cursos, seja por questões financeiras seja por incompatibilidade de horário.

André (2010) destaca que para romper com a justaposição de formação inicial e continuada Marcelo Garcia (1999) propõe o conceito de desenvolvimento profissional docente sugerindo evolução e continuidade. Tal conceito visa também romper com os processos de formação que muito mais do que continuados são “descontinuados” por serem ações isoladas, pontuais e de caráter eventual que não atendem às necessidades dos docentes (DINIZ-PEREIRA, 2010).

Nóvoa (1992) analisa que em Portugal a década de 1970 ficou marcada pelo signo da formação inicial de professores, a década de 1980 pela profissionalização em serviço dos professores e a década de 1990 seria marcada pelo signo da formação contínua de professores. Embora esta periodização não seja igual no Brasil, ela demonstra uma sequência nas preocupações que são influenciadas pelos organismos internacionais.

Nóvoa sustenta que a formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma “nova” profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas, compreendendo o desenvolvimento pessoal, a articulação entre a formação e os projetos das

escolas, inviabilizando que a formação tenha como eixo de referência o desenvolvimento profissional dos professores, na dupla perspectiva do professor individual e do coletivo docente. Nos textos mais atuais (como em NÓVOA, 2017a) o autor defende uma formação docente construída dentro da profissão, colocando foco nas parcerias e nas formações com base no cotidiano da escola.

Sei que poderíamos discutir bem mais sobre formação docente, mas para este ensaio é importante focar também na questão da profissionalização docente para compreendermos sobre a formação docente.

Conceituando-a com base no texto de Tardif (2013), entre outros, a profissionalização situa-se como um movimento que domina o discurso internacional reformista da educação a partir da década de 1980 e principalmente a partir da década de 1990. No Brasil esta temática chega pelas obras de Shulman (1986), Gauthier (1998), Tardif (2002), Nóvoa (1995), Roldão (2007), entre outros, influenciando as reformas, por exemplo a LDBEN (1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (2006), o PNE (Plano Nacional de Educação de 2014), a BNCC (a Base Nacional Comum Curricular de 2017), em meio a questão dos saberes docentes necessários à formação profissional, e em meio a uma polissemia que envolve o termo profissional e profissionalização, que trouxe consequências positivas e negativas.

Tal movimento de profissionalização tem como objetivo que o ensino passe do estatuto: de vocação, associado à fé, feminização, hierarquização e desvalorização profissional; e de ofício, como função pública, com formação, maior autonomia e proteção, que Nóvoa (1995) descreve como um movimento de secularização e de estatização do ensino, que continua muito próximo ao modelo do padre; para o de profissão em sua integralidade (com formação, universitarização, corporação, ética, autonomia, responsabilidade) visando oferecer aos futuros professores uma formação universitária de alto nível intelectual, considerando os professores como especialistas da pedagogia e da aprendizagem que baseiam suas práticas em conhecimentos científicos, assim a sua formação deveria ser universitária, com base na pesquisa e na reflexão sobre o ato de ensinar.

O movimento da profissionalização do ensino baseou as reformas das décadas de 1980 e 1990 no mundo, visando implantar as características do conhecimento profissional dentro do ensino e da formação dos professores em uma tentativa de reformular e renovar os fundamentos

epistemológicos do ofício de professor e de educador (TARDIF, 2002; 2013). Mas diante da crise do profissionalismo, crise das profissões, crise da confiança do público, da insatisfação com a formação docente universitária. Será que a profissionalização do ensino seria tão promissora quanto os seus partidários consideram?

Concordo com Tardif (2013) quando ele aponta que é preciso desconfiar do mito da profissionalização da docência originado de um ideal dos EUA, pois ela poderia representar atualmente uma proletarização de parte dos docentes, até porque apesar de alguns avanços alcançados pelo movimento de profissionalização, presenciaram-se tensões e desafios para a educação e formação docente, como uma degradação da condição da profissão docente tanto em termos de salário, condições de trabalho, como em status e uma intensificação do trabalho com perda de autonomia docente, pelo controle, cobrança de eficácia por meio das avaliações de sistema com culpabilização dos docentes, falta de reconhecimento dos conhecimentos dos professores (sendo preciso ampliar os estudos e pesquisas sobre os saberes docentes, o que empreende-se ao analisar os textos de Tardif, 2002; Gauthier, 2006; Shulman, 1986; e Nóvoa, 1995; assim como outros), tudo isso levando a um mal estar docente (descrito por Esteve, 1995, e Rabelo, 2010) e a problemas de atração e retenção dos docentes.

Entretanto, compreendo que é possível falar de um processo de profissionalização do professorado que vá além desta proletarização, da desprofissionalização cíclica na história dos professores (Nóvoa, 1995), para uma valorização dos conhecimentos e técnicos, de normas e valores, do status social e econômico dos professores, enfim, em novas propostas de formação de professores (inicial e continuada) e sobre a profissão docente que os compreenda como pessoas e como profissionais, com base nas suas histórias de vida e narrativas (no sentido do que defendem os autores com quem dialoguei em minha tese de doutorado: Nóvoa, 1992; Goodson, 1992; Clandinin & Connelly, 1991; Bolivar-Botia, 2002; entre outros).

Também destaca-se o entendimento de Roldão (2007) da necessidade de um novo passo na profissionalização docente pela afirmação e reforço de um saber profissional mais analítico, em permanente atualização que ultrapasse o entendimento de que a função de ensinar não é simples transmissão de saber, para um movimento de dupla transitividade e mediação, de fazer aprender alguma coisa (que chama de currículo) a alguém, reforçando os processos extrínsecos, de institucionalização da escola e do docente como grupo, e intrínsecos, da afirmação de um conhecimento profissional específico, que aproxima a relação teoria/prática.

Porque como destaca Roldão (2007, p. 102) o professor não é aquele que ensina não porque sabe, mas porque sabe ensinar e vai além: “Saber produzir essa mediação não é um dom, embora alguns o tenham; não é uma técnica, embora requeira uma excelente operacionalização técnico-estratégica; não é uma vocação, embora alguns a possam sentir. É ser um profissional de ensino, legitimado por um conhecimento específico exigente e complexo”.

Porto (2013) analisa que no Brasil a profissionalização docente, ou valorização dos profissionais do ensino, apareceu na Constituição Federal de 1988 como princípio educacional, representando o reconhecimento do docente como profissional como resultado da luta das entidades docentes, mas a criação na LDBEN (1996) da formação docente nos institutos superiores de educação e cursos normais superiores, mais aligeirada, barata e sem pesquisa, representou um decréscimo nesta compreensão.

Enfim, descrevi várias tensões se apresentando no processo de formação e profissionalização docente, aparecendo de um lado o aumento da formação docente que deveria vir junto com uma maior autonomia docente, por outro lado constata-se ainda uma desvalorização do status, dos rendimentos, dos saberes, da autonomia, junto com uma intensificação do trabalho, maior controle, entre outras questões. Como ultrapassar tais tensões? Como promover uma formação docente de qualidade que leve a uma profissionalização do trabalho docente?

Questões principais sobre o estágio curricular obrigatório e a formação do professor dos anos iniciais do ensino fundamental

No Brasil a resolução atual⁶ que rege os estágios supervisionados dos cursos de formação de professores é a resolução número 2, de 1 de Julho de 2015, que define 400⁷ (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, onde estágio curricular supervisionado é componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico.

⁶ Antes a Resolução 1 de 15 de maio de 2006 homologou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia – 300h de estágio.

⁷ Embora existam algumas exceções, por exemplo quando o curso é a segunda graduação este permite um estágio de 300h, sendo ou não curso de licenciatura (formação de professores), e no caso de licenciado (professor formado no ensino superior) com experiência docente é possível reduzir até 100h de estágio.

Esta carga horária é muito baixa, pois no curso de Pedagogia, os futuros professores têm o estágio correspondendo a menos de 10% da carga horária mínima dos cursos de pedagogia, e tal estágio é descontinuado, não é interno, ou seja, o aluno não chega a acompanhar uma turma do início ao fim. Percebemos o quanto esta carga horária é baixa quando comparamos com o estágio de outras áreas importantes na sociedade, por exemplo a formação inicial médica, que exige um estágio curricular interno para os estudantes de medicina, chamado de “internato” (que varia de 1.600 a 6.135 horas), com a obrigação de equivaler a 35% da carga horária do curso.

Uma das principais questões atuais debatidas para uma melhoria da formação docente, especialmente situada nos estágios curriculares, com consequências diretas no trabalho e na profissionalização docente é a necessidade de parceria entre universidade e escola básica. Alguns autores defendem tal estratégia, como: como Marli André (2012), Nóvoa (2017a), Zeichner (2010; 2017), Pimenta e Lima (2005-2006), entre outros.

A parceria universidade e escola tem sido exaltada porque vários estudos constataam a distância entre a formação inicial e a realidade encontrada nas escolas e a lacuna entre teoria/prática, formação/trabalho.

Na maioria das vezes tal parceria tem se constituído especialmente pela dinâmica dos estágios curriculares na formação inicial de professores (na interação entre estagiários, professores regentes das escolas e professores da universidade), mas esta não é a única forma e nem sempre esta relação se dá como efetiva parceria, muitas vezes sendo uma parceria de serviço, burocrática pela concretização de convênios, quando deveria se promover uma parceria de reciprocidade onde a escola tivesse uma verdadeira parceria com a universidade e sentisse que tem um compromisso na formação dos futuros professores contribuindo para o processo de profissionalização docente, o que acontece em vários países do mundo, mas que no Brasil ainda é fragilizado (CYRINO e SOUZA NETO, 2017).

Alguns desafios se apresentam aos estágios como a dificuldade das supervisões dos estágios serem efetivas, as condições de recepção pelas escolas dos estagiários, o compromisso formativo, as diversas concepções de estágio, a pouca importância que é dada ao estágio, o pouco investimento em programas de estágio, a falta de formação dos professores para receberem estagiários, entre outros (CYRINO e SOUZA NETO, 2017).

Ludke (2009) identifica que embora haja um debate consistente em torno da necessidade de aproximação dos dois principais *locus* de formação de professores (universidade e escola), ainda persiste um abismo grande entre eles, que dificulta o intercâmbio de saberes nesses espaços. É nesse sentido que projetos de pesquisa que envolvam universidade e escola, no esforço conjunto de parceria entre os professores da universidade e os da escola básica, são importantes, de modo especial para o desenvolvimento dos cursos de licenciatura e para a melhoria da docência tendo no estágio o elo principal entre esses dois universos.

Efetuei um estado da arte sobre estágio e prática de ensino nas últimas dez reuniões da Anped e no site Scielo Brasil, onde realizei uma classificação dos trabalhos por temáticas, identificando quatro grupos de questões chaves que perpassam os textos: a necessidade de reflexão a partir do estágio (professor-reflexivo ou professor-pesquisador); a reformulação da disciplina estágio/prática de ensino; a superação da dicotomia teoria-prática; e as parcerias entre instituições e indivíduos.

Em pesquisa que realizei com discentes da disciplina prática de ensino e com professores das escolas que os recebiam (RABELO, 2019b) confirmo que a maioria dos docentes gostavam de receber estagiários e os apontavam como auxiliares e alguém que pode trazer inovações, mas também existiram outros que tinham uma visão negativa do estagiário. Ressalto a necessidade de se refletir sobre a relação teoria e prática, para não cair no tecnicismo de achar a teoria como mais importante, nem cair no risco do praticismo que tanto difunde aos estagiários a frase que infelizmente tanto ouvimos no cotidiano escolar que “na teoria é uma coisa, na prática é outra”, desconhecendo qual a teoria que está por traz de cada tipo de prática, tendendo à imitação, manutenção do status quo, perpetuação das práticas existentes e uma negação das inovações.

Tal dilema ainda está presente de forma forte na realidade educacional, na realidade dos estagiários (que sofrem com a chegada no estágio principalmente pelo medo dos representantes da escola da avaliação do estagiário), também está presente nos cursos de formação de professores que por vezes desmerecem as disciplinas práticas, valorizando as teóricas, sem efetuar uma integração da teoria com a prática, o que a parceria universidade-escola proporcionaria.

Lima (2008, p. 200-201) explica que o período do Estágio/Prática de Ensino, mesmo que transitório, pode tornar-se um exercício de participação, de conquista e negociação sobre

as aprendizagens profissionais que a escola pode proporcionar. Preconizo que o estágio esteja mais próximo do modelo da emancipação profissional apresentado por Francisco (2006) que promove que a/o estagiária/o seja um pesquisador da sua prática, tanto no estágio como na sua futura prática profissional.

Mas, conforme confirma a pesquisa de Felício e Oliveira (2008, p. 226), em muitos casos, a parceria professor-estagiário é uma situação conflituosa, que ainda não é vista como uma situação de complementaridade, ao contrário, essa relação escola-universidade ainda é marcada por inúmeras situações constrangedoras em que o estagiário é visto como aquele que está para “julgar” uma prática pedagógica profissional alheia, com base no modelo de estágio que só critica, rotula, mas não resolve nada, usa a teoria somente para apontar as falhas e não para promover soluções (PIMENTA e LIMA, 2005-2006).

Para resolver esta problemática apresento na pesquisa sobre estágio (Rabelo, 2019b) duas questões que precisam ser refletidas: a necessidade de efetuar um movimento de repensar e reformular as disciplinas de estágio nas Universidades e cursos superiores de formação de professores; a necessidade de uma maior articulação das parcerias institucionais e individuais, tornando parceiras as instituições de formação inicial docente (universidade, faculdade, escolas normais, etc), a escola onde se realiza o estágio (neste sentido, efetuei um levantamento de docentes que desejam receber estagiários) e, até outras instâncias de acolhimento, em prol de uma melhoria na formação docente em um movimento de tornar o estágio um momento de reflexão da prática e da vida do estagiário.

Neste sentido, lembro uma das máximas freireanas de que “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1996, p. 25), assim demarco que o estagiário tem muito a aprender com o docente e os/as discentes da escola, mas o docente também tem muito a aprender com o estagiário, e o docente universitário com os estagiários e os docentes das escolas, em uma postura de contínuos “estagiários da vida e aprendizes da prática docente”, conforme preconizado por Lima (2008, p. 203).

Neste sentido, concordo com a expressão ‘professor reflexivo’, cunhada por Donald Schön (1992), e com a valorização do professor-pesquisador de sua prática, com as discussões acerca dos saberes docentes de Tardif (2002) que os docentes das escolas têm, porém não é possível esquecer que uma reflexão sem a pesquisa teórica contextualizada em uma base

político-epistemológica, pode gerar um praticismo ou individualismo, conforme indicam Pimenta e Lima (2005-2006).

Monteiro (2000) também defende a necessidade de uma prática de ensino ressignificada e o estágio como associados à produção de saberes na formação inicial de professores, mobilizando tanto os saberes das disciplinas, os curriculares, da pedagogia e da experiência motivando uma não reprodução de saberes na escola, pois este tem configuração própria como resultado de transposição (CHEVALLARD) ou mediação didática, assim a prática de ensino não seria uma mera aplicação de conhecimentos.

Considero que o estágio precisa ser reflexivo tendo como base as situações da prática com uma pesquisa teórica ampla, contextualizada, debatida, visando uma solução e o incentivo ao exercício contínuo da pesquisa da prática. O estágio precisa superar a visão de que o docente tem que ser avaliado, mas visar uma parceria de ensino-aprendizagem entre universidade, escola, docentes, discentes e estagiários.

O estágio precisa significar um “mergulho” do/a aluno/a na prática, mas um “mergulho” que não o “afogue”, ou seja, não o faça desistir da profissão, nem o deixe desestimulado da teoria imitando somente as práticas existentes, ele precisa ser um desafio que o incentive a seguir como professor pesquisador, o que a parceria Universidade-escola promoveria e que faria com que o estágio fosse realmente importante e não uma fase a ser burlada, sei que muitos fazem isso porque precisam trabalhar, mas também porque os estágios não têm sido momentos de prática refletida.

Para além do estágio: outras questões sobre a formação docente inicial e continuada

No Brasil, para além do estágio curricular, existem outras iniciativas de inserção do futuro professor na prática pedagógica. Uma delas é o PIBID que é apontado como uma iniciativa que contribui com uma melhor formação docente, com a efetivação de uma parceria Universidade-escola (CAMPELO e CRUZ, 2016; FALCÃO e FARIAS, 2017).

Também existem outras estratégias, como a pesquisa-ação, pesquisa-colaboração, pesquisa-formação, rede de formação e a extensão. Todas estas iniciativas visam a indissociabilidade entre teoria e prática na formação inicial (ressaltando a dificuldade dos futuros professores em estabelecerem-na) e continuada dos docentes, utilizando narrativas, reflexões partilhadas, como forma de valorizar os saberes docentes, o que acontece

principalmente pela relação com os professores experientes/reconhecidos (Nóvoa, 2016) e com os professores supervisores que interligam teoria e prática, promovendo o intercâmbio da universidade-escola, a articulação entre pares, a valorização do professor, da escola, dos saberes docentes, da escola e da universidade com espaço de formação.

Assim, defendo que o cotidiano e as experiências vividas e narradas nos diversos *espaçostempos* de formação de professores sejam tomadas como centrais na formação, enfocando a relevância das narrativas que habitam os cotidianos da profissão docente, analisando sobre os processos pelos quais nos tornamos professores, o que no caso docente se torna peculiar porque o professor tem concepções prévias sobre o que é ensinar por ter vivido uma socialização prévia na escola. Tudo isso é fundamental para se pensar os currículos, a didática, os conhecimentos e questionamentos identitários comuns à formação docente, bem como para refletir sobre as redes de conhecimento e subjetividades, parcerias, cotidianidade na relação universidade-escola.

A formação continuada também carece de, como defende Nóvoa (2016; 2017a), trazer a profissão para dentro das instituições de formação, em uma efetiva parceria universidade-escola, especialmente porque muitas das tentativas de formação continuada e pesquisa-ação, colaboração são experiências temporárias e que enfatizam a universidade como lócus de formação, ao invés de efetivarem uma real parceria, que Nóvoa (2017b) situa como acontecendo prioritariamente nas escolas.

Tais formações às vezes são solicitadas pelas secretarias de educação para serem realizadas fora do horário do trabalho, outras vezes ficam a critério dos próprios docentes que buscam as mesmas por vontade própria, por vezes tendo dificuldade em conciliar por não terem dispensa de carga horária de trabalho para realizarem formações e por estas serem alocadas prioritariamente no seu horário de trabalho, o que é aumentado no caso dos docentes dos anos iniciais e da educação infantil que muitas vezes têm o seu horário letivo completo.

Para que exista uma formação de qualidade, conforme advoga Nóvoa (2016; 2017a), é preciso que todos os envolvidos construam juntos uma proposta de ação/formação, podendo até ser de iniciativa da Universidade, mas, demandando negociação de poderes e interesses, reconhecimento de igualdade, mesmo direito à fala e às decisões, proporcionando o protagonismo dos diferentes atores, bem como uma maior divulgação dos resultados e a necessidade de recursos (como bolsas) e/ou compensações (como liberação de tempo).

Quero destacar outro aspecto relacionado com a formação docente: as considerações sobre o início de carreira. Tardif (2002) assim como Marcelo Garcia (1999), Huberman (1992), Veenmann (1984), Esteve (1992), Nóvoa (2017a), Beach e Pearson (1998), Zeichner (2010; 2017), entre outros, abordam a importância da fase inicial na carreira enquanto fase crítica, de aprendizagem intensa, de socialização, choque com realidade, confronto, rito de passagem, de aprendizagem de normas e hierarquias internas, descoberta dos alunos reais, que por vezes leva ao abandono da docência e/ou ao que Esteve (1995) denomina de mal-estar docente.

Após essa fase pode acontecer a estabilização e consolidação (HUBERMAN, 1992), onde o docente confirma sua capacidade de ensinar, conhece seus limites, se torna mais flexível, tem um domínio progressivo do trabalho. É preciso, entretanto, relativizar os modelos de carreira, distinguindo que elas não são lineares, não seguem necessariamente um modelo temporal uniforme com fases claramente definidas.

Em minha pesquisa sobre a fase inicial de carreira dos docentes (Rabelo, 2019a) encontrei muitos desses aspectos nos docentes, que, como os autores demarcam, começam a questionar a sua formação inicial, tanto negando a contribuição da mesma, quanto provocando reavaliação da mesma frente ao que é útil ou ao que é inútil/abstrato. Até porque, ainda hoje, a maioria dos professores aprendem a trabalhar na prática, por tentativa e erro, sem suporte das universidades, nem outros suportes, daí a necessidade de uma parceria contínua Universidade-escola para além da formação inicial.

Soma-se aqui, então, o que aponto em minha pesquisa atual (Rabelo, 2019a; Rabelo e Monteiro, 2019), com base em vários autores que discutem a questão, como Marcelo Garcia (1999), Zeichner (2010; 2017), Cochran-Smith (2012), Nóvoa (2017a; 2017b), Alarcão e Roldão (2014), Marli André (2012), Cardoso e Ferreira (2008), Flores (1999), entre outros, que alguns aspectos podem auxiliar o docente a realizar um início de carreira com maior sucesso e tranquilidade, por exemplo se foram dadas turmas consideradas mais fáceis aos professores iniciantes, se tiver menos volume de trabalho, se tiver colegas de trabalho acessíveis, e, o mais importante, se tiver algum apoio.

Tenho investigado, portanto, os programas de indução profissional no mundo e no Brasil, enquanto programas de apoio aos professores em início de carreira (com a memória, tutoria, supervisão) e tenho verificado a importância destes nesta fase crucial da carreira docente, entretanto no Brasil estes programas ainda são raríssimos, o que é aumentado pelo fato

dos professores mostrarem que têm pouco tempo para se dedicar ao próprio desenvolvimento profissional.

Uma das iniciativas existentes é descrita por Fontoura (2017) na forma de Residência Pedagógica efetivada na vertente de extensão universitária para egressos das instituições e professores interessados em discutir suas práticas docentes, como possibilidade de ressignificação dos seus dilemas e com base nos princípios da Justiça Social (ZEICHNER, 2010), sem enfatizar a crença da superioridade da universidade em face da escola básica e promovendo uma real colaboração de diálogo entre pares. Cabe destacar que esta residência é bem diferente da atual recém divulgada pelo governo federal.

Também analiso, na minha pesquisa, outras iniciativas mundiais de apoio ao docente iniciante, como o programa Residência Docente implementado pelo Colégio Pedro II e outras internacionais, efetuando uma análise comparativa das mesmas e analisando as estratégias que efetivam, com enfoque para as que efetivam uma parceira Universidade-escola.

Abordar formação docente traz a necessidade de repensar a formação para o magistério articulando os conhecimentos produzidos na universidade e os saberes desenvolvidos pelos professores em suas práticas.

Como Tardif (2002) aponta, até agora a formação dos professores tem sido disciplinar e aplicacionista, dominada por conhecimentos produzidos em uma redoma de vidro, aplicados de forma superficial no estágio, efetivando, ainda hoje, uma visão tradicional da relação teoria e prática, que valoriza a primeira em detrimento da segunda que seria desprovida do saber, enquanto na realidade toda teoria só existe porque há um sistema de prática e de atores que as produz ou assume. Esta visão hierárquica acaba por negar saberes aos professores, negar que eles sejam efetivos formadores de professores parceiros da universidade tanto na formação como na pesquisa, compreendendo que os professores detêm conhecimentos.

Isso é confirmado, mais recentemente, por Gatti (2010) que analisou os cursos de Pedagogia de 2001 a 2006 e confirmou que eles ainda têm uma formação de caráter mais abstrato e pouco integrado ao contexto concreto onde o profissional-professor vai atuar, o que acontece tanto nas disciplinas consideradas teóricas como nas práticas. Além disso, ela conclui que a maior parte dos estágios envolve atividades de observação, não se constituindo em práticas efetivas dos estudantes de Pedagogia nas escolas.

Embora o governo esteja tentando implementar a Residência Pedagógica para suprir esta falta de prática, essa medida tem sido avaliada negativamente (por algumas associações, como a Anped) principalmente por ser uma forma de fornecer mão-de-obra barata (ainda sem formação) para as escolas e por associar tal residência à BNCC, que tem sido alvo de críticas pelo estreitamento curricular e associação com as avaliações de larga escala).

Questiono também a utilização do termo residência em algo que acontece durante a formação inicial. Em minha pesquisa verifiquei o termo sendo utilizado tanto com este sentido, como com o sentido de formação posterior no início da carreira, associado à indução profissional (internacionalmente esta é a utilização mais comum).

Entretanto, na medicina, daonde o termo é emprestado, a residência acontece após a formação inicial e, em entrevista que realizei com o Professor António Nóvoa (2017b), e nos seus textos mais atuais, o mesmo defende que a residência docente seja um programa de indução profissional do professor iniciante nas escolas com a parceria da Universidade, efetivando uma "casa comum" de formação.

Considerações Finais

A distância entre Universidade e escola na formação docente é explicada por Nóvoa (2017a; 2009) associada ao processo de Universitarização, onde as escolas normais foram substituídas pelas universidades, perdendo-se o entrelaçamento com a profissão. Neste contexto, aparecem atualmente os movimentos para desmantelar a universidade; a desprofissionalização onde bastaria o notório saber, o que causa desprestígio da profissão; a perda do núcleo identitário docente, com a valorização do pedagogo.

Por isso o autor defende que a alternativa para uma boa formação de professores é trazer a profissão para dentro das instituições de formação, abrindo as fronteiras das universidades, em um novo lugar híbrido, na zona de fronteira entre universidade e escola, uma casa comum de formação e profissão: uma alternância entre pendor teórico e trabalho prático, um lugar de ação pública, pois não é possível formar professores sem a presença de outros professores e sem a vivência das instituições escolares.

É esta co-responsabilidade que permite construir uma verdadeira formação profissional, que é necessária também nos processos de indução profissional (residência docente) que assegurem a transição entre a formação e a profissão e de modelos adequados de

formação continuada, sem lançar-se os jovens professores para as escolas, e para as piores escolas e situações, sem um mínimo de apoio ou de enquadramento. Neste sentido os estágios e a experiência docente ganham maior importância, dentro de uma relação teoria e prática.

Enfim, Nóvoa (2017a, p. 19) considera que: “Não pode haver boa formação de professores se a profissão estiver fragilizada, enfraquecida. Mas também não pode haver uma profissão forte se a formação de professores for desvalorizada e reduzida apenas ao domínio das disciplinas a ensinar ou das técnicas pedagógicas. A formação de professores depende da profissão docente. E vice-versa.”

Tardif (2002) realça outro ponto que considero crucial para a formação docente que é a necessária unidade da profissão docente, acabando com as “lutas” entre os professores, que eu tanto questionava quando era professora da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental que trabalhava uma carga horária maior e recebia um salário menor do que os outros docentes dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio.

Só considero possível acabar com essa “luta” se acabarem as hierarquizações entre os docentes, tanto salariais, como de carga horária, como de estatuto, entre os professores da educação infantil, anos iniciais do EF, EM e universitários. Cito neste caso a realidade de Portugal, onde tais diferenças não são tão grandes, principalmente entre os professores das escolas (exceto os universitários), que não tem diferenciação nenhuma de salário, desde a educação infantil até a secundária. Deste modo percebo que isso é viável e deveria ser apregoado.

É preciso tomar cuidado também com a crítica da formação universitária que enseja um desejo de que ela seja ligada somente ao meio escolar. Zeichner (2010; 2016) demonstra que nos EUA tais projetos têm desarmado a preparação de professores oferecida pelas Universidades e expandido rotas alternativas independentes para ensinar (somente práticas e com pouco tempo de formação). Ressalto que a formação de professores não pode passar a ser uma instância de reprodução das práticas existentes, nem somente ter um forte componente teórico.

Ao contrário, a pesquisa, a teoria e a inovação precisam ser vinculadas às condições reais da profissão, deve promover um olhar crítico e prático reflexivo, com estágios com maior espaço e tempo e parcerias efetivas. Por isso os professores universitários também precisam fazer pesquisas e reflexões sobre suas próprias práticas, inserindo os professores como

produtores de saberes específicos ao seu trabalho, integrando-os tanto nas atividades de formação quanto de pesquisa, promovendo que sejam professores reflexivos (na concepção de Schön, 1995), que integrem teoria com prática na sua praxis.

Assim, defendo que é preciso desenvolver o que Nóvoa (2017a) chama de "Casa comum" e o que Zeichner (2010) denomina "terceiro espaço" que pode ser entendido como formar-se dentro da profissão, em um local onde não exista hierarquia na formação de professores, onde haja verdadeiras parcerias entre escola, universidade, governos, pais de alunos, professores universitários e do Ensino Básico, etc. Por isso, a parceria universidade-escola é um pressuposto para formação de docentes de qualidade que se efetive com um estágio docente que relacione teoria e prática.

THE COMPULSORY CURRICULAR INTERNSHIP AND TEACHER TRAINING OF ELEMENTARY EDUCATION IN BRAZIL

Abstract - This is a synoptic essay based on a bibliographical review with the objective of raising the main issues currently discussed about the curricular internship in initial and continuing teacher education in the initial years of elementary school in Brazil. First, we analyze the teacher training of the initial years of elementary school (EF); then we associate this with the compulsory curricular internship in the initial teacher training of the initial years of the EF and other current issues that involve teaching and continuing teacher education. We conclude that teacher training needs to be done through a partnership between the university and the school, combining theory and practice, both in initial and continuing education.

Keywords: Teacher training. Curricular stage.

Referências

ALARCÃO, I., ROLDÃO, M. do C.. Um Passo importante no desenvolvimento profissional dos professores: o ano da indução. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, n. 06, p. 109-126, 2014.

ANDRÉ, M. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. **Cadernos De Pesquisa**, v. 42, n. 145, p. 112-129, 2012.

ANDRÉ, M. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, 2010.

BEACH, R.; PEARSON, D. Changes in preservice teachers' perceptions of conflicts and tensions. **Teaching and teacher education**, Londres, v. 14, n. 3, p. 337-351, 1998.

BOLÍVAR, A. "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, 2002.

CAMPELO, T. da S.; CRUZ, G. B. da.. Parceria Universidade - Escola Básica na formação de Pedagogos Docentes: aprendizagem sobre a docência no contexto do PIBID. In: **V Congresso Internacional sobre El Profesorado Principiante y La Inducción a La Docencia**, 2016.

CANÁRIO, R. **Educação de adultos**: um campo e uma problemática. Lisboa: Educa, 2013.

CARDOSO, N.; FERREIRA, F. I. A problemática da indução profissional no ensino: o estado da arte em Portugal. A Tutoria e Mediação em Educação: Novos Desafios à Investigação Educacional. In **XVI Colóquio AFIRSE/AIPELF**, Lisboa, 2008.

CHEVALLARD, Y. **La transposition didactique**: du savoir savant au savoir enseigné. Paris: Ed. La pensée Sauvage, 1991.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. Narrative and story in practice and research. In: Schön, D. A. (Ed.). **The reflective turn**: case studies in and on educational practice. New York: Teachers College Press. P. 258-281, 1991.

COCHRAN-SMITH, M. Et Al. A Longitudinal Study of Teaching Practice and Early Career Decisions: A Cautionary Tale. **American Educational Research Journal**, October, v. 49, n. 5, p. 844–880, 2012.

CYRINO, M.; SOUZA NETO, S. Parceria universidade e escola no estágio curricular: um processo em constituição. **Revista Diálogo Educacional**, v. 17, n. 52, p. 661-682, 2017.

DINIZ-PEREIRA, J. Verbete 'formação continuada de professores'. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancelli; VIEIRA, Livia Fraga (orgs.). **Dicionário "Trabalho, profissão e condição docente"**. Belo Horizonte: GESTRADO/UFMG, 2010.

ESTEVE, J. M. **O mal-estar docente**. Lisboa: Escher, 1992.

EURYDICE. **Glossário europeu da educação**, v. 3. Brussels: Eurydice, 2001.

FALCÃO, G. M. B.; FARIAS, I. M. S. Formação de professores e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID): apontamentos sobre avanços e contradições de um programa. Série-Estudos. **Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, S.l., p. 161-179, 2017.

FELÍCIO, H.M.S.; OLIVEIRA, R.A. A formação prática de professores no estágio curricular. **Educar em Revista**, n. 32, 215-232, 2008.

FLORES, M. A. (Des)ilusões e paradoxos: a entrada na carreira na perspectiva dos professores neófitos. **Revista Portuguesa de Educação**. Lisboa, v. 12, n. 1, 171-204, 1999.

FONTOURA, H. Formação de Professores para a Justiça Social: uma reflexão sobre a docência na Residência Pedagógica. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, n. 0, 120-133, 2017.

FRANCISCO, C. M. **Estágio Pedagógico na Formação Inicial de Professores**: Um problema para a saúde. Tese de Doutorado da Universidade de Aveiro, Departamento de Ciências da Educação, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia**. Ijuí: Unijuí, 1998.

GATTI, B. A. Tendências da pesquisa em Psicologia da Educação e suas contribuições para o ensino. In: Tiballi, E. F. A.; Chaves, S. M. **Concepções e práticas em formação de professores: diferentes olhares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GATTI, B. A.; Barreto, E. de S. (Coord.). **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, B. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, 1355-1379, 2010.

GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992. p. 63-78.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 1992. P. 31-61.

INEP. Censo Escolar 2017. Brasília: INEP, 2018.

LIMA, M. S. L. Reflexões sobre o estágio/prática de ensino na formação de professores. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 8, n. 23, p. 195-205, 2008.

LUDKE, M. Universidade, escola de educação básica e o problema do estágio na formação de professores. **Formação docente**: revista brasileira de pesquisa sobre formação de professores. V. 01, n. 01, 2009.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Portugal: Porto, 1999.

MONTEIRO, A. M. F.C. A Prática de Ensino e a produção de saberes na escola. In: Vera Maria Candau. (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. 1ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, v. 1, p. 129-148, 2000.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cad. Pesqui.**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017a.

NÓVOA, A. **Formação de professores e residência docente**. Entrevista concedida em 14 de agosto de 2017 nas dependências do PPGE-UFRJ, 2017b.

NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

NÓVOA, A. **Profissão professor**. Porto: Porto, 1995.

PIMENTA, S. G., LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiésis** v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2005/2006.

PLACCO, V.M.N.S. Formação em serviço. In OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

RABELO, Amanda Oliveira. Análise comparada da indução profissional como apoio ao docente iniciante. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, p. 81-96, 2019a.

RABELO, Amanda Oliveira. **Prática pedagógica no ensino público**: o estágio como elo entre a teoria e a prática, a experiência e a inovação. Mimeo. 2019b.

RABELO, Amanda Oliveira. Formação docente em gênero e sexualidade: entre semelhanças e diferenças luso-brasileiras. In: Rabelo, Amanda Oliveira; Pereira, Graziela R.; Reis, Maria Amélia G. S.. (Org.). **Formação docente em gênero e sexualidade**: entrelaçando teorias, políticas e práticas. 1ed.Petrópolis: De Petrus et Alii, 2013, v. 1, p. 15-64.

RABELO, Amanda Oliveira. Professores homens nas séries iniciais: escolha profissional e mal-estar docente. **Educação e Realidade**, v. 35, p. 279-298, 2010.

RABELO, Amanda Oliveira. **A figura masculina na docência do ensino primário**: Um “corpo estranho” no cotidiano das escolas públicas “primárias do Rio de Janeiro (Brasil) e Aveiro (Portugal). Aveiro: Universidade de Aveiro, 2009 (Tese de doutorado).

RABELO, Amanda Oliveira; MONTEIRO, A. M. Apresentação da sessão temática: Indução profissional: desafios e experiências entre formação e profissão docente. **Currículo sem fronteiras**, v. 19, p. 5-22, 2019.

ROLDÃO, M. do C. **Função docente**: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 34, jan./abr., 2007.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SHULMAN, L. Those who understand: Knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, v. 15, n. 2, 4-14, 1986.

- STENHOUSE. **Investigación y desarrollo del curriculum**. Madrid: Morata, 1981.
- TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- VEENMANN, S. Perceived Problems of Beginning Teachers. **Review of Educational Research**. N. 54, p. 143-178, 1984.
- VEIGA, I.P.A. **A aventura de formar professores**. Campinas: Papirus, 2009.
- ZABALZA, M.A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- ZEICHNER, K.M. Rethinking the Connections Between Campus Courses and Field Experiences in College and University-based Teacher Education. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 3, 479-504, 2010.
- ZEICHNER, K.M. **Independent Teacher Education Programs: Apocryphal Claims, Illusory Evidence**. Boulder, CO: National Education Policy Center. 2016. Disponível em <http://nepc.colorado.edu/publication/teacher-education>. Acessado em 02/07/2019.

Recebido em: 25/07/2019
Aprovado em: 30/09/2019