


Artigo**O estágio como práxis, a pedagogia e a didática: que relação é essa?****The internship as praxis, pedagogy and didactics: what does this relationship consist in?****Las prácticas docentes como praxis, la pedagogía y la didáctica: ¿cuál es la relación?****Osmar Hélio Alves Araújo¹**

Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), Belém-PA, Brasil

Resumo

O foco deste estudo é a problematização do estágio supervisionado como práxis, sua relação com a Pedagogia e a Didática, e sua secundarização no Programa de Residência Pedagógica no contexto social-político brasileiro contemporâneo. Neste trabalho, teoricamente, parte-se do pressuposto que o estágio como práxis, reflexão e experimentação de práticas de planejamento, de ensino e avaliação nas redes de ensino básico, é subsídio para o desenvolvimento profissional e a formação pedagógica dos estudantes dos cursos de licenciatura. Enfatizamos, em particular, que o estágio é práxis porque é um processo pedagógico; instrumento de ensino e de apreensão da profissão docente tendo como princípio a produção do conhecimento a partir da leitura crítica da realidade, e subsidiado, sobretudo, pela Pedagogia e a Didática.

Abstract

The focus of this study is the problematization of the supervised internship as praxis and its relationship with Pedagogy and Didactics, as well as its secondation in the Pedagogical Residence Program in the contemporary Brazilian social-political context. This study theoretically assumes that the internship as praxis, reflection and experimentation of planning, teaching and evaluation practices in the basic education network is a subsidy for the professional development and pedagogical training of undergraduate students. In particular, we emphasize that internships are praxis because this is a pedagogical process, a teaching instrument and a seizure of the teaching profession, comprising the principle of knowledge production from a critical reading of reality, and subsidized, above all, by Pedagogy and Didactics.

Resumen

El enfoque de este estudio es la problematización de las prácticas docentes supervisadas como praxis, su relación con la Pedagogía y la Didáctica y su secundarización en el Programa de Residencia Pedagógica en el contexto social-político brasileiro contemporáneo. En este trabajo, teóricamente, se parte de la presuposición de que las prácticas docentes actúan como praxis, reflexión y

¹ Professor Adjunto da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA) - Instituto de Ciências Humanas - Faculdade de Ciências da Educação (FACED). Doutor em educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0003-3396-8205>E-mail: osmarhelio@hotmail.com

experimentación de prácticas de planeamiento, de enseñanza y de evaluación en las redes de enseñanza básica, son fundamentales para el desarrollo profesional y la formación pedagógica de los estudiantes de las carreras de licenciatura. Enfatizamos, en particular, que las prácticas son praxis porque son un proceso pedagógico; instrumento de enseñanza y de aprehensión de la profesión docente teniendo como principio la producción del conocimiento a partir de la lectura crítica de la realidad, y subsidiadas, especialmente, por la Pedagogía y la Didáctica.

Palavras-chave: Estágio, Práxis, Pedagogia e didática, Formação docente.

Keywords: Internship, Práxis, Pedagogy and Didactics, Teacher training.

Palabras-clave: Prácticas docentes, Praxis, Pedagogía y didáctica, Formación docente.

Palavras iniciais

Estudos vêm evidenciando que as precárias condições do campo da formação docente e de trabalho nas escolas públicas brasileiras nos últimos anos afetam diretamente o desenvolvimento profissional dos professores no exercício do magistério, sobretudo nas escolas de Educação Básica.² Entre os questionamentos desenvolvidos por esses estudos destacam-se as críticas aos currículos dos cursos de licenciatura, pelo distanciamento entre os fundamentos teóricos, e as questões da prática escolar, pela pouca atenção aos conhecimentos específicos da docência e pela forma de condução dos estágios (ANDRÉ et al., 2017; MARAFELLI; RODRIGUES; BRANDÃO, 2017; MEDEIROS; AGUIAR, 2018).³

O foco do presente estudo recai justamente na problematização do estágio supervisionado como práxis, sua relação com a Pedagogia e a Didática, assim como seus desencontros com o Programa de Residência Pedagógica⁴ no contexto social-político brasileiro contemporâneo.

Mesmo considerando as contribuições de alguns estudos e o esforço, em especial, por parte dos professores formadores para a obtenção de avanços no campo da formação docente, sobretudo, na condução do estágio, é evidente, ainda, no contexto dos cursos de licenciatura, que se dá pouca atenção às concepções e ao projeto de formação (ANDRÉ; ALMEIDA, 2017). Em muitos casos, embora a formação inicial seja a primeira etapa de construção de conhecimentos e competências inerentes à docência, a formação inicial dos professores tem sido deficitária no tocante à formação de

² Concordando com Morgado (2011); Roldão e Leite (2012), entendo desenvolvimento profissional como um processo contínuo de formação e aprendizagem da profissão docente. Trata-se de um processo cujos pilares essenciais são: o desenvolvimento de competências profissionais, a apropriação da cultura profissional e a construção da identidade profissional docente, ou seja, esse processo permite ao professor identificar-se com a docência; desenvolver sentimento de pertença, ao mesmo tempo, inserir-se na profissão.

³ No Brasil, os cursos de formação inicial para os profissionais do magistério para a educação básica, em nível superior, compreendem: I - cursos de graduação de licenciatura; [...]. Os cursos de graduação de licenciatura são organizados em áreas especializadas, por componente curricular ou por campo de conhecimento e/ou interdisciplinar (BRASIL, 2015).

⁴ Trata-se do Programa de Residência Pedagógica, a partir da chamada “nova” Política Nacional de Formação de Professores, assegurado por meio do Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016, governo da ex-presidente Dilma Rousseff, e regulamentado no governo de Michel Temer. No que segue, usarei a sigla “PRP” para tratar do Programa de Residência Pedagógica.

profissionais capazes de corresponder aos desafios postos à docência na contemporaneidade (MORGADO, 2011).

Embora a questão do estágio como práxis, instrumento de intervenção pedagógica e ação reflexiva emancipatória, seja de fundamental importância, ainda não teve uma clara definição nos currículos dos cursos de licenciatura e, em especial, no PRP. Isto representa um desafio para o estágio se constituir como eixo de ligação entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e as escolas de Educação Básica e, acima de tudo, como práxis que contribui com a formação dos estudantes das licenciaturas e com o trabalho dos professores das redes de Educação Básica.

Nesta discussão, compreendo práxis a partir da filosofia marxista como a relação dialética entre homem e natureza, na qual o homem, ao transformar a natureza com seu trabalho, transforma a si mesmo (FRANCO, 2016). A práxis, portanto, “[...] permite ao homem conformar suas condições de existência, transcendê-las e reorganizá-las” (FRANCO, 2016, p. 544). Logo, é um equívoco pensar o estágio dissociado de um agir pedagógico criativo e transformador, pois a formação docente e a criticidade, inerentes à Pedagogia, compõem um todo indissociável, a menos que seja para a existência de uma educação dissociada do seu compromisso social de promover e favorecer a vida, e da sua responsabilidade de denunciar a marginalização, a exclusão, a violência e a privação ao trabalho, saúde e moradia digna a que são submetidos, muitas vezes, milhares de homens e mulheres.

Neste texto, que segue uma perspectiva teórica, parte-se do princípio que o estágio, como espaço da práxis educacional, ação-reflexão-ação, reflexão e experimentação de práticas de planejamento, de ensino e avaliação nas redes de Educação Básica, é subsídio para a formação pedagógica dos estudantes das licenciaturas e para o desenvolvimento profissional dos professores da Educação Básica

A partir da constatação exposta, argumento que o estágio como práxis é, acima de tudo, um processo pedagógico e instrumento de ensino e de apreensão da profissão docente tendo como princípio a produção do conhecimento a partir da leitura crítica da realidade e subsidiado, em especial, pela Pedagogia e a Didática. Logo, compreendo, também, que o PRP, de certo modo, não dialoga com o estágio em uma perspectiva de práxis, de profissionalização docente e, acima de tudo, não se articula, necessariamente, a construção de um projeto de educação para todos. Assim, o PRP, por vezes, não traz em sua gênese o estágio como práxis. Ao contrário, o retoma como mera receita, como diversos passos lineares que o estudante deverá seguir para que a aprendizagem da profissão ocorra. Dessa forma, as possibilidades e potencialidades da construção do estágio como espaço da ação-reflexão-ação e para a construção dos saberes profissionais da docência são fragilizadas, e, ainda, a relação teoria-prática acaba esfacelada. Os saberes profissionais da docência, como explica Franco (2016), não se restringem ao mero domínio dos conhecimentos científicos dos conteúdos curriculares, mas abarcam necessariamente os saberes pedagógicos.

Retomo, neste debate, aspectos de discussões que tenho construído sobre a relação indissociável entre a Pedagogia, a Didática e a formação dos professores de modo global.⁵ Num deles, especificamente em Araújo e Ribeiro

⁵ Ver: Araújo e Ribeiro, 2017; Araújo e Rodrigues, 2018; Araújo, 2018.

(2017), refletimos sobre a articulação que há entre o ensino de Didática, as Instituições de Ensino Superior (IES) e o contexto escolar de Educação Básica.

Inicialmente, apresento uma breve discussão sobre a educação pública no contexto político-social contemporâneo no Brasil, para, em seguida, apresentar análises sobre a relação epistemológica entre o estágio como práxis, a Pedagogia e a Didática. Não deixando, porém, de problematizar o (des)lugar do estágio como práxis no PRP.

A educação pública no contexto político-social contemporâneo no Brasil

Convivemos, hoje, no Brasil, com projetos, medidas constitucionais e movimentos da sociedade civil, sobretudo das chamadas elites dominantes brasileiras, que, muitas vezes, impedem as possibilidades da existência de uma educação essencialmente crítica e de uma escola pública que seja verdadeiramente um espaço para a existência e a convivência com a diversidade humana (ARAÚJO, 2018). Nesta perspectiva, esta seção tem como foco discutir a educação pública no Brasil, especialmente no contexto social-político contemporâneo.

As problematizações desenvolvidas, nesta seção, resultam da imersão na literatura especializada dos últimos anos com foco nas políticas educacionais. Logo, a problematização do estágio como práxis e sua relação com a Pedagogia e a Didática não podem ser descolada deste cenário.

Presenciamos, no contexto contemporâneo no Brasil, retrocessos nas políticas educacionais; fortalecimento dos processos de financeirização e de privatização da educação; entrega de programas educacionais a fundações privadas; terceirização da gestão como tendências político-educacionais. Um cenário de desmonte e ataques à educação pelas contrarreformas do governo federal se mostram cada vez mais evidentes (ANFOPE, 2016; ANPED, 2018). Assim, o governo federal brasileiro na atualidade tem se configurado como “[...] um cemitério de reformas; reformas curriculares então nem se fala” (NÓVOA, 2017, s/p.). Tais reformas, contudo, foram facilmente feitas. O mais difícil é propiciar as condições de funcionamento para escolas e professores; assegurar o direito de todos à cidadania plena, assim como garantir-lhes melhores condições sociais por meio da educação.

Percorrendo um pouco as ações aprovadas e implementadas no campo das políticas educacionais, pelo Governo federal, presenciamos um cenário de contrarreformas que, na sua maioria, representaram retrocessos para a educação pública brasileira. Essas políticas estão, muitas vezes, alinhadas e subservientes a um quadro visivelmente conservador, antiprogressista, neoliberal e, assim como as elites brasileiras, sem compromisso com o social e tampouco com a democracia e com o avanço da educação pública. Até porque “[...] as elites brasileiras são muito separadas do compromisso social. Fazem umas coisinhas filantrópicas para se justificarem, para fazerem de conta, mas não têm compromisso social nenhum” (NÓVOA, 2017, s/p.). Entretanto, o Brasil não avançará do ponto de vista da educação pública, enquanto não houver uma consciência coletiva de que o problema é de todos (NÓVOA, 2017).

Entre as principais medidas educacionais do governo federal nos dias atuais, situo a Reforma do Ensino Médio e a elaboração, aprovação e implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o PRP. Estas medidas, contudo, representam evidente retrocesso e ameaçam, muitas vezes,

a qualidade e a existência de uma educação verdadeiramente para todos. Não obstante, há que se reconhecer, conforme expressa Guedes (2019, p. 124), que tais medidas, divulgadas ultimamente como políticas educacionais, em especial a BNCC e o PRP, parecem divergir do que esperamos e necessitamos para a formação docente, assim como ameaça se perder os avanços conquistados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais de 2015, a partir da luta dos educadores e das entidades educacionais públicas do país. O desafio, agora, reside na revogação de tais medidas antes mesmo que sejam implementadas e acentuem o dualismo educacional já denunciado por Libâneo (2012) e tantos outros pesquisadores, bem como problemas históricos que perpassam a formação e a profissão docente no Brasil.

De um lado, a contrarreforma do Ensino Médio persiste na abertura da educação à lógica empresarial-neoliberal; às possibilidades de subalternização das ciências humanas na escolarização de milhares de jovens brasileiros e busca, de certo modo, potencializar a relação público-privada no campo educacional, pondo em risco as trajetórias de escolarização dos jovens da Educação Básica. Por outro lado, a elaboração, aprovação e implementação da BNCC apontam para a precarização da formação dos professores e ameaçam a autonomia docente, sobretudo em construir uma prática pedagógica na contramão da agenda empresarial-neoliberal.

No afã de satisfazer os interesses empresariais-neoliberais, as contrarreformas do governo federal têm criado brechas para a fragilização da educação pública brasileira, alterando inclusive pontos cruciais da LDB.⁶ Ouso dizer que o governo federal e seus apoiadores, por vezes, têm buscado fortalecer a lógica empresarial no campo educacional, explorando até mesmo as possibilidades de contratação de professores com “notório saber”⁷, ou seja, professores sem necessariamente serem licenciados em um das áreas específicas das disciplinas que compõem o currículo da Educação Básica no Brasil. Tratou-se da Medida Provisória nº 746, de 2016, com foco na reformulação do Ensino Médio. Como advertiu a ANFOPE (2016, p.1),

[...] a Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016, representou um ataque frontal à formação e à valorização dos profissionais da educação, haja vista que ao instituir a contratação de pessoas sem formação específica para o exercício da docência, sem concurso público de provas e títulos, desde que tenham alegado “notório saber”, reforça a desqualificação e a desprofissionalização dos professores, com impactos negativos na qualidade do ensino aviltando, sobretudo, a formação, a carreira e os salários do magistério.

Assistimos, mais do que nunca, no contexto político-social contemporâneo no Brasil, a hegemonia dos interesses empresariais-financeiros-neoliberais no campo educacional; a disputa sócio ideológica pela

⁶ Por exemplo, a partir da Lei n. 13.415/2016, o artigo 36 da LDB passa a ter nova redação, que estabelece que “O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos” (GONÇALVES, 2017, p. 138).

⁷ Segundo Nóvoa (2017, s/p), [...] ser professor não é ter notório saber em uma matéria, é muito mais complexo que isso. Tem uma dimensão social, pedagógica, cultural muito mais ampla. [...] Não é por termos notório saber em química que seremos bons professores dessa disciplina. Isso é acabar com a alma, com a identidade da profissão.

implantação de um modo de escola e de currículo que formate determinado tipo de sujeitos, assim como a desarticulação contínua das esferas educativas e pedagógicas (FRANCO, 2017; GONÇALVES, 2017; MOLL, 2017; SIMÕES, 2017).

Cada vez mais, a educação pública brasileira compõe um desígnio que precisa ser fruto de um esforço coletivo da sociedade brasileira. Dessa forma, o que a sociedade “[...] precisa fazer coletivamente, independentemente de partidos e políticos, é garantir [as] condições básicas de funcionamento para as escolas, que incluem as condições para o exercício do trabalho dos professores” (NÓVOA, 2017, s/p). Só será possível construir, de fato, uma educação pública com qualidade quando o contexto social, político e cultural for o eixo da reflexão coletiva de todos. Ninguém constrói a educação sozinho; todos somos parte da educação e a fazemos juntos, como já dizia Paulo Freire.

Isso implica, necessariamente, sentimento de indignação com a atual situação da educação pública brasileira; com o quadro de injustiça social, exploração e opressão a que são submetidos milhares de homens e mulheres. Quero, portanto, com esta breve problematização tornar mais aguda a nossa consciência acerca dos retrocessos no campo das políticas educacionais vividos nos últimos anos pela sociedade brasileira. Esse quadro, por outro lado, exige denúncia e luta coletiva para o enfrentamento de mazelas que emperram a construção de uma educação como um processo de partilha e experiência em favor da vida e do bem comum.

Relação entre o estágio como práxis, a Pedagogia e Didática

Retomo neste primeiro parágrafo o que entendo por “Pedagogia”, tema a que tenho me dedicado no meio científico e acadêmico no campo da educação (ARAÚJO, 2018; ARAÚJO; RIBEIRO, 2017). Tenho argumentado que a Pedagogia, como ciência da educação, volta-se essencialmente para a práxis educativa em seus múltiplos aspectos, possui gramática própria, clara epistemologia de inclusão, de emancipação do homem e de transformação do meio social. Nesta mesma perspectiva, tenho defendido que a escola, a partir da Pedagogia, poderá ser sempre um contexto eminentemente social, político, pedagógico para atingir seu objetivo fundamental: possibilitar a produção do conhecimento pelos sujeitos (ARAÚJO; RODRIGUES, 2018).

De posse da compreensão exposta, tenho compartilhado também do argumento que a Didática volta-se essencialmente para a fundamentação e a compreensão dos fenômenos ensino e aprendizagem como processos sociais, pedagógicos e culturais para o desenvolvimento humano (LIBÂNEO, 2014; FRANCO, 2016; RIOS, 2015). Logo, “a lógica da didática é a lógica da produção da aprendizagem (nos alunos), a partir de processos de ensino previamente planejados” (FRANCO, 2016, p. 542).

A Didática, como “[...] um domínio de conhecimento diretamente ligado ao da Pedagogia” (CRUZ; ANDRÉ, 2014, p. 191), é um campo epistemológico necessário para o desvelamento de caminhos possíveis para a efetivação e a apreensão do conhecimento pelo aluno. Por isso, tenho defendido e enfatizado, concordando com Rios (2015), que a Didática é um saber indispensável aos professores formadores e aos estudantes dos cursos de licenciatura. Pois,

[...] a Didática faz parte do ser professor, tanto na sua formação inicial, quanto no desenvolvimento de seu trabalho, num

processo de formação continuada. Sem refletir sobre o significado de seu fazer, de seu pensar, sem buscar um significado para o processo que se desenrola na sua relação com os alunos, com os colegas, com a sociedade, sem dispor-se a ampliar seu conhecimento do mundo para transformá-lo, o professor deixa de ser professor (RIOS, 2015, p. 651).

Isto posto, a Didática poderá, necessariamente, subsidiar os professores para avançar, seguir em frente, a escapar da apatia habitual que os levam, muitas vezes, a um discurso que nada mais tem jeito. A Didática, assim, poderá sustentar a participação dos professores em organizações populares, ações coletivas, políticas e pedagógicas de resistência que os permitam construir um processo de ensino verdadeiramente como prática social e pleno de sentido político e essencialmente como práxis educacional.

A Pedagogia e a Didática farão, cada vez mais, a diferença na formação dos professores na medida em que convocá-los para um pensar autônomo e crítico, para reflexões situadas no tempo e espaço das salas de aula os conduzam ao discernimento e compreensão do que acontece (ou não) no interior de cada instituição.

A reflexão crítica acerca da realidade existente nas redes de Educação Básica, em uma perspectiva de encaminhar intervenções e buscas de soluções, é objeto de pesquisas em várias áreas da educação, sobretudo da Pedagogia e da Didática (PIMENTA; LIMA, 2006). E, ainda, segundo Lima (2019), o estágio e a Didática se fundem na mesma finalidade: fomentar a socialização de experiências de pesquisas e a construção do conhecimento pedagógico, fundamentadas teoricamente em estudos e pesquisas. Por essas e outras razões, tenho argumentado que existe uma relação intrínseca entre o estágio supervisionado como práxis, campo de/para construção de conhecimento, a Pedagogia e a Didática.

Considerando que a tarefa dos docentes nos cursos de formação de professores é ensinar a ensinar, “a Didática aparece, então, como um saber essencial na formação docente” (RIOS, 2015, p. 648) e, em especial, no estágio supervisionado. Sustento, assim, o argumento que a Pedagogia e a Didática são pontos de convergência das diversas disciplinas dos cursos de licenciatura e, por isso, eixos transversais na formação dos professores. Logo, a Pedagogia e a Didática fazem parte da base epistemológica do estágio como práxis. Não se trata de uma simples constatação ou conclusão a partir da imersão na literatura visitada, mas sim da compreensão crítica que o estágio, a partir dos contributos da Pedagogia e da Didática, entre outras ciências que auxiliam o fenômeno educativo, se materializa como práxis à medida que é, para os estudantes das licenciaturas, espaço de reflexão, profissionalização e espaço de problematização da realidade social-política existente visando a transformá-la.

Nesta perspectiva, o estágio, como práxis, é subsídio para a profissionalização e o desenvolvimento profissional docente à proposição que constrói discussões e reflexões sobre o Ser professor; o cotidiano escolar e a autonomia dos professores ante a educação no contexto social-político contemporâneo.⁸ Da mesma forma, o estágio gera um trabalho prático de

⁸ A esse respeito, ver: A campanha Educação Sim, Retrocesso Não - Contra o que lutamos. Disponível em: <http://www.educacaosim.org.br/contra-o-que-lutamos>. Acesso em: 12 out. 2018.

produtividade que, ao mesmo tempo em que insere os estudantes no cotidiano escolar das redes de Educação Básica, provoca movimentos transformadores nessa realidade escolar, e os leva a produzir conhecimento em um processo de formação mútua: profissionais da escola e estudantes dos cursos de licenciatura⁹.

Diria, ainda, que a dimensão emancipatória do estágio como práxis é da ordem da Pedagogia e da Didática. Logo, a construção do estágio como um processo colaborativo, crítico, formativo e carregado de sentido político-pedagógico exige, necessariamente, o reconhecimento e o fortalecimento da relação intrínseca que há entre o estágio, a Pedagogia e a Didática na formação dos professores.

Assim, transformações no estágio supervisionado, como prática fundamental na formação e na profissionalização e dos estudantes dos cursos de licenciatura, estão intimamente relacionadas com a construção de uma estrutura de condições formativas para que tais mudanças possam realmente produzir movimentos e processos inovadores nas ancestrais práticas de estágio na formação dos professores.

O estágio como práxis exige necessariamente ser construído como uma ação pedagógica que tem por finalidade promover a formação dos professores, seja a formação dos estudantes dos cursos de licenciatura, ou dos professores da Educação Básica, e, por isso, contribuir para a aprendizagem dos alunos das escolas básicas. O estágio, por essa perspectiva, e a partir de práticas pedagógicas crítico-colaborativas, poderá contribuir para a transformação do agir em sala de aula, fomentando, inclusive, diferentes modos de agir e recriar situações no contexto escolar de Educação Básica.

Quero reiterar, portanto, o estágio como um processo formativo, interativo e colaborativo em que os estudantes dos cursos de licenciatura serão estimulados a receber contribuições dos colegas e dos professores da Educação Básica e, por consequência, a produzir conhecimentos subsidiados, em especial, pelos contributos da Pedagogia e da Didática.

Os professores da Educação Básica, muitas vezes, têm pouca ou nenhuma participação efetiva na formação de seus futuros pares. Na maioria das vezes, o acompanhamento aos estagiários concretiza-se apenas em uma perspectiva burocrática, ou seja, apenas atestando a carga horária de estágio e, portanto, sem a existência de um debate crítico-reflexivo entre o estagiário e o professor regente sobre as práticas pedagógicas construídas (MARAFELLI; RODRIGUES; BRANDÃO, 2017). A mudança desse quadro exige, necessariamente, articulação entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e as redes de Educação Básica, assim como um maior protagonismo dos professores em exercício nas instituições de Educação Básica na formação profissional de sua categoria.

O estágio, assim, poderá avançar inserindo os estudantes nas salas de aulas da Educação Básica, em reuniões, encontros com pais e demais atividades desenvolvidas no contexto escolar visando desenvolver uma análise

⁹ Como constatam André et al (2017, p. 506), ainda nos deparamos com um quadro no qual de um total de vinte e cinco países, apenas dez indicaram ter programas obrigatórios de inserção à docência: Austrália (alguns Estados), Coreia do Sul, França, Grécia, Inglaterra, País de Gales, Irlanda do Norte, Japão e Suíça. Na Escócia, a participação fica a critério do professor e geralmente a maioria participa. Em seis países a inserção profissional fica a critério das escolas e em oito países não há programas formais.

crítico-reflexiva de modo a desenvolverem-se como profissionais crítico-reflexivos. Em síntese, como diz Morgado (2011), é preciso apostar numa outra formação de professores; uma formação que, acima de tudo, confira um protagonismo mais interventivo aos próprios formandos.

Sobressai-se, assim, o papel do estágio na formação de profissionais reflexivos. Isso implica preparar os alunos para construírem uma reflexão sobre como se dá a aprendizagem da profissão docente e, paralelamente, para se envolverem com a profissão de modo global. Pois, “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” (NÓVOA, 2017, s/p). Ou seja, o estágio é, portanto, espaço de ensino e de apreensão da profissão docente com as inúmeras dificuldades, mudanças e lutas diárias implicadas no ser, exercer e construir a docência.

O “novo”, o velho e a secundarização do estágio como práxis no Programa de Residência Pedagógica (PRP)¹⁰

O PRP é uma atividade de formação a ser realizada por discentes dos cursos de licenciatura em uma escola de Educação Básica, denominada escola-campo. No tocante à carga horária, o referido programa abarca um total de 440 horas de atividades distribuídas entre ambientação, imersão, regência e elaboração de relatório final, avaliação e socialização de atividades (EDITAL – CAPES nº 6/2018; item 2.2). Até então, não fica em evidência o que há de “novo” na residência pedagógica como divulgado em matéria publicada no *site* do Ministério da Educação, assim como não fica clara a diferença teórico-metodológica entre o PRP e o estágio no seu sentido mais conservador.¹¹ A propósito, Guedes (2019), a partir de documentos oficiais como a Resolução CNE/CP 2/2017 e o Edital CAPES 6/2017, corrobora com esse entendimento afirmando o caráter retrógrado e centralizador dos órgãos governamentais frente à nova política de formação de professores, e os enquadramentos dessa política dentro da Base Nacional Comum Curricular e do PRP. Segundo, ainda, a autora, esse quadro visa “mascarar a ausência de ações concretas da governança federal, para assegurar as condições materiais necessárias à formação dos professores, [...]” (GUEDES, 2019, p. 91-92).

Na história da formação dos professores no Brasil o estágio sempre foi visto na dimensão experimental, ou seja, pressupondo-se que primeiro aprende-se a teoria e depois se aplica na prática. Continuam a prevalecerem muitos casos, modelos de formação docente baseados numa racionalidade tecnológica e que teimam em produzir normas para a atuação docente (MORGADO, 2011; FRANCO, 2013). Em linhas gerais, no contexto brasileiro, “o estágio constitui uma atividade fragmentada, sem ligação concreta com a realidade educacional, consubstanciado em um processo burocrático sintetizado no preenchimento de fichas” (PANIAGO; SARMENTO, 2015, p. 94). Assim, o PRP “torna-se estágio no seu sentido mais conservador: retomando a

¹⁰ Nesta seção, pauto-me em documentos oficiais que, a partir de 2018, foram exarados para orientar e regulamentar o Programa de Residência Pedagógica, em especial, o edital Capes nº 6/2018. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 12 out. 2018.

¹¹ Ver: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/55921-mec-lanca-politica-nacional-de-formacao-de-professores-com-80-mil-vagas-para-residencia-pedagogica-em-2018>. Acesso em: 22 out. 2018.

velha fórmula” (ANPED, 2018, p. 1), pois retoma o estágio como mera receita, enumerando os diversos passos que o estudante deverá seguir em seu caminho para que a aprendizagem da profissão ocorra. Vale, então, aquilo que já foi apontado do PRP como “[...] uma política de regulação que, entretanto, há dúvidas se realmente desenvolverão processos de elevação da qualidade da Educação Básica” (SILVA; CRUZ, 2018, p. 242).

Como já enfatizado, não está evidente uma modernização tampouco uma novidade em relação à formação dos estudantes dos cursos de licenciatura a partir do PRP, como divulgado pelo governo federal. Logo, uso ao longo do texto o “novo” entre aspas, em relação a esse Programa, haja vista que, no meu entendimento, não há nada necessariamente novo.

Mais do que a adequação das palavras, precisamos problematizar até que ponto o PRP possibilitará aos estudantes dos cursos de licenciatura desenvolver a capacidade de problematizar, confrontar e ressignificar a relação teoria e prática na sua formação, e articulá-la à realidade social-política existente. Cabem, aqui, as indagações de Faria e Pereira (2019):

Será que a residência pedagógica é uma novidade no Brasil? Qual terá sido a inspiração desse programa lançado pelo MEC? Há pesquisas que tratam dessa temática no campo da educação? Há experiências de formação de professores já realizadas com essa mesma denominação? (FARIA; PEREIRA, 2019, p. 334)

É preciso, também, problematizar até que ponto o PRP fomenta a construção da identidade docente, as possibilidades e potencialidades do estágio como contexto verdadeiramente de produção de conhecimentos sobre a educação.

Entretanto, o vocábulo práxis parece não fazer parte do vocabulário do PRP. A propósito, o referido programa visa a:

I. Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que *fortaleçam o campo da prática* e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática *profissional docente*, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias (EDITAL CAPES Nº 6/2018, item 2.1, grifos nossos).

Logo, é inadmissível a existência de uma residência pedagógica que visa “Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)” (EDITAL CAPES nº 6/2018, item 2.1).

Em jogo está, mais do que nunca, a secundarização do estágio como uma atividade crítica, dialética e, portanto, como práxis nos cursos de licenciatura. O estágio não é um processo linear, e, por isso, deve ser compreendido como círculos progressivos, como se avançasse e retrocedesse para continuar avançando (ZABALZA, 2004). Essa parece não ser a mesma defesa pedagógica a embasar e sustentar o programa em questão. Na melhor

das hipóteses, nos moldes como o PRP está proposto, há pouca ou nenhuma preocupação com a formação docente em uma perspectiva ampla e crítica.

Por isso, contrário ao que está posto no PRP, compreendo que a residência pedagógica na formação dos professores deve ter o evidente compromisso de inserir os estudantes, colocá-los juntos com as escolas básicas, possibilitando e fomentando a construção da práxis, da ação-reflexão-ação e a construção do pensamento crítico-reflexivo e o entrecruzamento de ideias e culturas.

Notas finais

Para concluir, voltemos à questão inicial: o estágio como práxis, a Pedagogia e a Didática: que relação é essa? Reitero que o estágio na formação dos professores como práxis, como uma experiência concreta do diálogo, de formação para todos e subsídio para o desenvolvimento profissional docente, exige necessariamente um caminho rigoroso dos estudantes das licenciaturas pelo campo epistemológico da Pedagogia e da Didática. Como já antecipava no argumento inicial, o estágio é um processo de formação, apreensão da profissão docente e produção do conhecimento a partir da leitura crítica da realidade, à medida que se aproxima e se articula diretamente aos contributos teórico-metodológicos da Pedagogia e da Didática.

Assim, vislumbra-se aqui o estágio como uma teia de encontros, diálogos e a partir do qual as IES e as escolas básicas se aproximam e se articulam visando fomentar o protagonismo dos sujeitos envolvidos na construção de um pensar e agir político-pedagógico transformador. Argumentei, por isso, que o estágio é instrumento de intervenção política no meio social contemporâneo, pois é uma atividade (teórico-prática) humana de (trans)formação.

A razão do existir do estágio na formação dos professores é, assim, estreitar, cada vez mais, a relação teoria e prática; articular a formação docente ao cenário social-político e histórico brasileiro. A partir do estágio, os estudantes dialogam com o contexto social, cultural e político existente, visando a transformá-lo. Entretanto, o estágio, por essa perspectiva, vincula-se diretamente à Pedagogia e à Didática.

O estágio, por essa perspectiva, parece não encontrar espaço no PRP. O referido programa traz em sua gênese uma relação esfacelada entre teoria-prática e uma ausente preocupação com uma formação docente crítica, política e engajada na construção de conhecimentos que permitem a existência de um processo educativo verdadeiramente pleno de sentido.

Ante ao exposto, convém perguntar: o estágio supervisionado, como práxis, é um dos eixos estruturantes da relação entre IES e escolas básicas, ou, será, agora, “projeto inovador” de apropriação “analítica e crítica” da BNCC nos seus princípios e fundamentos? Que rumos estão dando (impondo) ao estágio supervisionado por meio do PRP? Que reformulações e readequações estão postas (impostas) ao estágio supervisionado por meio do PRP?

De maneira geral, apesar do reconhecimento na literatura, da importância do estágio na formação dos professores, sobretudo como elemento de articulação entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e as escolas de educação básica, futuro campo de trabalho e de formação dos estudantes dos cursos de licenciatura, precisamos fomentar reflexões contínuas e críticas de modo a provocar uma maior articulação entre o estágio, a Pedagogia e a

Didática. Por isso, muitas vezes, o estágio como práxis, instrumento de intervenção política e emancipação, continua a representar um desafio ao longo do processo de formação dos professores. Assim, o estágio órfão dos contributos da Pedagogia e da Didática não será um processo formativo político-pedagógico, crítico, emancipatório e, sobretudo, pautado em um exercício docente pedagógico humanizador.

Referências

ANDRÉ, Eliza Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. A profissionalidade do professor formador das licenciaturas. **Rev. educ.** PUC-Camp., Campinas, 22(2):203-219, maio/ago., 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.24220/2318-0870v22n2a3640>. Acesso em: 21 set. 2018.

ANDRÉ, Marli; CALIL, Ana Maria Gimenes Corrêa; MARTINS, Francine de Paulo; PEREIRA, Marli Amélia Lucas. O papel do outro na constituição da profissionalidade de professoras iniciantes. **Revista Eletrônica de Educação**, v.11, n.2, p. 505-520, jun./ago. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14244/198271992231>. Acesso em: 21 ago. 2018.

ANFOPE, Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Manifesto contra a medida provisória N. 746/2016**. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/Manifesto-Anfope-MP-746-12.10.2016R.pdf>. Acesso em: 01 Out. 2018.

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **A política de formação de professores no Brasil de 2018**: uma análise dos Editais CAPES de Residência Pedagógica e PIBID e a reafirmação da resolução CNE/CP 02/2015. Rio de Janeiro – RJ, ANPED, 2018. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/em-audiencia-no-cne-anped-e-entidades-de-pesquisa-repudiam-submissao-de-formacao-de-professores>. Acesso em: 04 ago. 2018.

ARAÚJO, Osmar Hélio Alves; RIBEIRO, Luís Távora Furtado. Tecendo relações entre a disciplina de Didática, a Universidade e o Contexto Escolar. **Educação & Linguagem** • v. 21 • n. 2 • jul.- dez. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15603/2176-1043/el.v20n2p5-14>. Acesso em: 09 maio 2018.

ARAÚJO, Osmar Hélio Alves; RODRIGUES, Janine Marta Coelho. Escola básica no contexto social-político contemporâneo: considerações críticas. **Interfaces Científicas - Educação** • Aracaju • V.7 • N.1 • p. 71 - 82 • Outubro - 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15603/2176-1043/el.v20n2p5-14>. Acesso em: 12 out. 2018.

ARAÚJO, Osmar Hélio Alves. Qual educação é necessária para a superação da violência e de injustiças?. **Revista Teias**, v. 19, n. 53, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/teias.2018.32120>. Acesso em: 04 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno.

Resolução CNE/CP nº 2/2015. Define as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: MEC, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/>. Acesso em: 05 ago. 2018.

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital CAPES nº 06/2018** - Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-6-2018-Residencia-pedagogica.pdf>. Acesso em: 04 ago. 2018.

CRUZ, Giseli Barreto da; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de. Ensino de didática: um estudo sobre concepções e práticas de professores formadores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.30, n.04, p.181-203, Outubro-Dezembro, 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982014000400009>. Acesso em: 01 mar. 2019.

FARIA, Juliana Batista; PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. Residência pedagógica: afinal, o que é isso? **R. Educ. Públ.** Cuiabá, v. 28, n. 68, p. 333-356, maio/ago. 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.29286/rep.v28i68.8393>. Acesso em: 29 set. 2019.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Didática: uma esperança para as dificuldades pedagógicas do Ensino superior? **Práxis Educacional**, Vol. 9, n. 15, 2013. Disponível em: <http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/view/1947>. Acesso em: 04 set. 2018.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.** [online]. 2016, vol. 97, n.247, pp.534-551. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s2176-6681/288236353>. Acesso em: 21 ago. 2018.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Pedagogia: por entre resistências e insistências. **Rev. Espaço do Currículo** (online), João Pessoa, v.10, n.2, p. 161-173, mai./ago. 2017. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php>. Acesso em: 01 out. 2018.

GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira. Interesses mercadológicos: e o "novo" ensino médio. **Revista Retratos da escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 33-44, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22420/rde.v11i20.753>. Acesso em: 03 out. 2018.

GUEDES, Marilde Queiroz. A nova política de formação de professores no Brasil: enquadramentos da base nacional comum curricular e do programa de residência pedagógica. **Da Investigação às Práticas**, 9(1), 90 – 99, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.25757/invep.v9i1.174> . Acesso em: 299 set. 2019.

LIMA, Maria Socorro Lucena. Mobilização da práxis pedagógica no estágio com pesquisa: a produção escrita de textos coletivos. In: D'ÁVILA, Cristina, [et al.] (Orgs). **Didática: saberes estruturantes e formação de professores**. Salvador: EDUFBA, 2019, p. 133-145.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n1/aop323.pdf>. Acesso: 14 out. 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. O campo teórico e profissional da Didática hoje: entre Ítaca e o canto das sereias. In: FRANCO, Maria Amélia Santoro; PIMENTA, Selma Garrido (Orgs.). **Didática: embates contemporâneos**. 3ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014. p.43-73.

MARAFELLI, Cecília Maria; RODRIGUES, Priscila Andrade Magalhães; BRANDÃO, Zaia. A formação profissional dos professores: um velho problema sob outro ângulo. **Cadernos de Pesquisa**, v.47 n.165 p.982-997 jul./set. 2017. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/4293>. Acesso em: 21 nov. 2018.

MEDEIROS, Emerson Augusto de; AGUIAR, Ana Lúcia Oliveira. Formação inicial de professores da educação básica em licenciaturas de universidades públicas do Rio Grande do Norte: estudo de currículos e suas matrizes curriculares. **Revista Ibero Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. 03, p. 1028-1049, jul./set., 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.21723/riaee.v13.n3.2018.10975>. Acesso em: 14 out. 2018.

MOLL, Jaqueline. Reformar para retardar. A lógica da mudança do EM. **Revista Retratos da escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 33-44, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22420/rde.v11i20.771>. Acesso em: 03 out. 2018.

MORGADO, José Carlos. Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 793-812. Out./Dez. 2011. Disponível em: <http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/article/view/408> /. Acesso em: 14 out. 2018.

NÓVOA, Antonio. “Se fosse brasileiro, estaria indignado com a situação da educação”. **Carta Capital**, 28 de março de 2017. Disponível em: <http://www.cartaeducacao.com.br/reportagens/se-fosse-brasileiro-estaria-indignado-com-a-situacao-da-educacao/>. Acesso em: 21 set. 2018.

PANIAGO, Rosenilde Nogueira; SARMENTO, Teresa Jacinto. O processo de estágio supervisionado na formação de professores portugueses e brasileiros. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 53, n. 39, p. 76-103, maio/ago. 2015. Disponível em:

<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/8521>. Acesso em: 04 set. 2018.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poíesis** -Volume 3, Números 3 e 4, pp.5-24, 2005/2006. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/rpp.v3i3e4.10542>. Acesso em: 09 out. 2019.

ROLDÃO, Maria do Céu; LEITE, Teresa. O processo de desenvolvimento profissional visto pelos professores mentores. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 76, p. 481-502, jul./set. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v20n76/04.pdf>. Acesso em: 04 out. 2018.

RIOS, Terezinha Azerêdo. É possível formar professores sem a Didática? In: LIMA, Maria Socorro Lucena et al. (Org.). **Didática e prática de ensino: diálogos sobre Escola, formação de professores e sociedade**. 1ed. Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, 2015, v. 4, p. 643-653.

SILVA, Katia Augusta Curado Pinheiro da; CRUZ, Shirleide Pereira. A Residência Pedagógica na formação de professores: história, hegemonia e resistências. **Momento: diálogos em educação**, v. 27, n. 2, p. 227-247, mai./ago., 2018. Disponível em: <file:///C:/Users/USER/Downloads/8062-23532-1-PB.pdf>. Acesso em: 29 set. 2019.

SIMÕES, Willian. O lugar das ciências humanas na "reforma" do ensino médio. **Revista Retratos da escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 33-44, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22420/rde.v11i20.752>. Acesso em: 04 out. 2018.

ZABALZA, Miguel. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Enviado em: 26/outubro/2018

Aprovado em: 27/setembro/2019

Ahead of print em: 24/outubro/2019