

## Residência pedagógica, Metodologia da Problematização e estágio: aproximações e possibilidades para a formação docente

Rebeca Pizza Pancotte Darius

Elize Keller–Franco

Giza Guimarães P. Sales

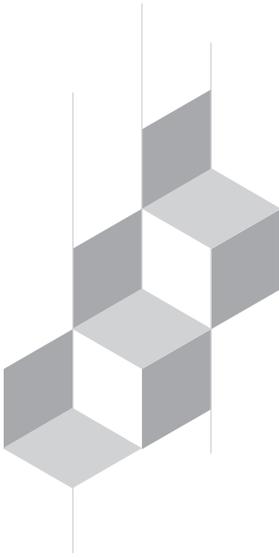
**Como citar:** DARIUS, R. P. P.; KELLER-FRANCO, E.; SALES, G. G. P. Residência pedagógica, Metodologia da Problematização e estágio: aproximações e possibilidades para a formação docente *In* : SHÄFFER, A. M. M.; KELLER-FRANCO, E.; SALES, G. G. P. S.; CASTRO, R. M. **Experiências docentes** : projetos formativos no Pibid e Residência Pedagógica. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2023. p.331-328 DOI: <https://doi.org/10.36311/2023.978-65-5954-322-8.p331-328>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).



## CAPÍTULO 22

# **Residência pedagógica, Metodologia da Problematização e estágio: aproximações e possibilidades para a formação docente**

Rebeca Pizza Pancotte Darius

Elize Keller-Franco

Giza Guimarães P. Sales

Os debates sobre a melhoria da formação de professores no Brasil vinculam-se ao papel dos estágios supervisionados nos cursos de licenciatura. Tardif (2011) defende que a revisão da formação dos professores deve-se apoiar num sólido repertório de conhecimentos fortemente articulado com as práticas profissionais. Para tal, ele propõe que a aprendizagem da profissão seja redirecionada para a escola enquanto lugar de trabalho dos professores. Nessa perspectiva, o campo onde é exercida a profissão deixa de ser visto como um espaço de aplicação das teorias produzidas fora dele para tornar-se um espaço de aprendizagem e formação, bem como de produção de conhecimento e de práticas inovadoras.

Os estágios vêm sendo considerados como espaços privilegiados para promover essa interlocução com os ambientes de trabalho. No marco legislativo da educação brasileira, especialmente nas várias Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica que se estabeleceram a partir das exigências sobre a formação de professores contempladas na Lei de Diretrizes e Bases de 1996, os estágios passaram a adquirir o status de dimensão epistemológica, constituindo-se em componente curricular teórico-prático para a aprendizagem da docência.

No entanto, apesar do relevo concedido às práticas e ao estágio como campo de conhecimento a partir dos referentes legais, verifica-se a permanência dos dilemas históricos que o caracterizam. No debate sobre a dimensão social e formadora desse

componente formativo, as críticas mais comuns têm-se dirigido ao modo tradicional e burocrático em que comumente é conduzido e às concepções fragmentadas que concebem a prática como aplicação de conhecimentos teóricos previamente aprendidos ou o polo oposto onde a prática sobrepõe-se ao referencial teórico, deflagrando a tão pro-palada dicotomia teoria e prática. Somam-se a estes, a ausência de vínculos entre as instâncias formadoras, a academia e a escola.

A esse contexto, no bojo das políticas voltadas para a formação de professores, o governo federal lançou o Programa da Residência Pedagógica (PRP) mediante o edital 06/2018 da Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (Capes). Conforme o referido edital, o PRP tem como finalidade reformular o estágio nas licenciaturas por meio de projetos inovadores que promovam a relação teoria-prática e a parceria entre os cursos de licenciaturas com as escolas públicas da educação básica, como pode ser visualizado nos objetivos propostos:

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; II. Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da Residência Pedagógica; III. Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores; IV. 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) (BRASIL, 2018c, p. 1).

O edital (BRASIL, 2018a, p. 3) determina que as instituições selecionadas devem “comprometer-se em reconhecer a Residência Pedagógica para efeito de cumprimento do estágio curricular supervisionado”. O documento prevê que o PRP se desenvolva por meio de um período de imersão nas escolas-campo para os licenciandos (residentes) que estejam cursando a partir da segunda metade do curso, mediados pelo docente orientador na IES, por um professor da educação básica (preceptor) em articulação com o coordenador institucional. Os envolvidos recebem bolsas da Capes, havendo a possibilidade de participantes voluntários tanto para residentes como para docentes orientadores.

O Programa estabelece um total de horas de atividades distribuídas da seguinte forma: ambientação na escola-campo (60 horas), imersão (320 horas), elaboração de relatório final, avaliação e socialização de atividades (60 horas). Essas 440 horas são desenvolvidas em um período de dezoito meses para os quais são sugeridos dois meses para preparação dos alunos e curso de formação para preceptores; quatro meses para

ambientação do residente na escola com orientação conjunta do docente orientador e do preceptor. Nessa fase de ambientação os residentes realizam atividades de diagnóstico e elaboram o plano de atividades com base na realidade diagnosticada; dez meses para a realização da imersão na escola, sendo no mínimo 100 horas destinadas a regências e as demais poderão ser compostas por projetos de intervenção extraclasse; e, dois meses para a elaboração do relatório final, avaliação e socialização dos resultados.

A ideiação do PRP expressa nos documentos legais que a embasam - edital 06/2018 (BRASIL, 2018a) e portaria Capes nº 45, de 12 de março de 2018, alterada pela portaria nº 175 (BRASIL, 2018b) - denota a intencionalidade de promover uma formação prática para os estudantes, possibilitando aos mesmos vivenciarem processos de aprendizagem da docência vinculados aos contextos reais em que irão atuar, perspectivando o estágio como um espaço de produção de saberes e de práticas inovadoras.

Ao apresentarmos as intencionalidades presumidas no PRP, não desconhecemos ou desconsideramos os desafios e os limites que subjazem a residência nem mesmo as críticas colocadas ao Programa; apenas não os tomaremos neste capítulo. Diante da dificuldade que os cursos de formação inicial encontram para desenvolver o estágio como espaço para investigação e produção de saber em que universidade, escola, estudante estagiário, professores universitários e da educação básica dialoguem sobre os desafios educacionais e a complexidade da docência, vamos buscar no PRP um caminho para a construção de alternativas para ressignificação do estágio. Nessa direção, trazemos para reflexão a Metodologia da Problematização, a partir do Arco de Magueréz (BORDENAVE; PEREIRA, 1982; BERBEL, 1995; 1998), como uma possibilidade.

## **A experiência da implementação do Programa Residência Pedagógica com a utilização da Metodologia da Problematização**

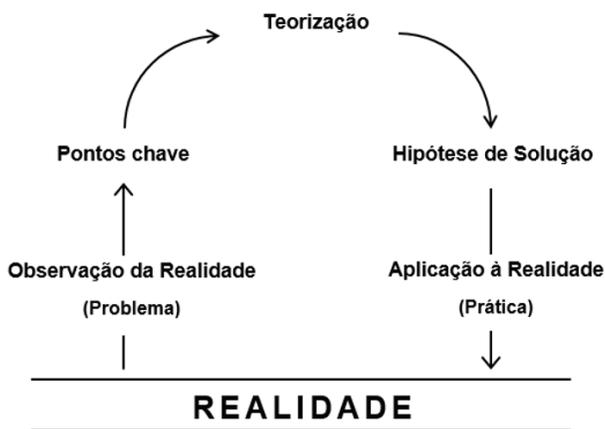
A Metodologia da Problematização é uma proposta de ensino, pesquisa e estudo com ampla repercussão em cursos na área da saúde e que tem se expandido nas últimas décadas para a área da educação por meio dos trabalhos de Berbel (1995). Ela está estruturada em cinco etapas interligadas entre si que tem como referência o Arco de Magueréz, criado nos anos 1970 e estruturado por Bordenave e Pereira (1982) que foram inspirados também na educação problematizadora de Paulo Freire. Guarda identidade ainda com pedagogia histórico-crítica, proposta nesse mesmo período por Saviani, que prevê a estruturação do ensino em momentos tendo como base a realidade objetiva e a instrumentalização do educando para uma ação transformadora na sociedade (SAVIANI, 2005).

Como alternativa metodológica, a Metodologia da Problematização orienta uma prática pedagógica voltada para o desenvolvimento de estudantes com autonomia intelectual,

visando prepará-los para atuar intencionalmente na transformação dos contextos educacionais e sociais. Ela consiste em levar o aluno a: observação da realidade para compreensão das problemáticas e suas causas, identificação dos pontos-chave para seleção dos aspectos principais a serem estudados, produção da teorização para aprofundamento teórico sobre os pontos selecionados, elaboração das hipóteses de solução para propor alternativas que auxiliem na superação da problemática percebida, aplicação à realidade por meio do desenvolvimento de projetos ou atividades inovadoras (COLOMBO; BERBEL, 2007).

Trata-se de uma proposta que se assemelha ao método científico, embora não seja idêntica a ele e que, desenvolvida como método de ensino ou estudo (BERBEL, 1995), pode contribuir para a formação de estudantes mais ativos, autônomos e conscientes dos limites impostos pela realidade e de suas possibilidades. O esquema exposto na figura 1 representa as etapas do próprio Arco de Magueréz que foi representado por Bordenave e Pereira (1982), como se vê:

**Figura 1 – Arco de Magueréz**



**Fonte: Bordenave e Pereira (1982)**

A Metodologia da Problematização se mostrou uma possibilidade para a implementação do PRP no curso de Pedagogia do Unasp campus Engenheiro Coelho-SP, tendo em vista que as diretrizes do Programa previam momentos tais como ambientação com levantamento de diagnóstico e planejamento, imersão para desenvolvimento de ações de intervenção e reflexão, avaliação e socialização dos resultados. A possibilidade de articulação da Metodologia da Problematização com o PRP se constituiu a partir das bases teórico-metodológicas da proposta que tem como pressuposto que o ponto de partida e

o de chegada é a realidade, ou seja, parte da observação e problematização da realidade concreta pelo aluno e finaliza com a aplicação na prática, sendo que nesse ínterim há uma série de ações que podem orientar e conduzir para uma prática transformadora.

Essa concepção teórico-metodológica permitiu que a Metodologia da Problemática, estruturada em uma sequência de etapas, fosse pensada no âmbito do estágio na residência: observação da realidade associada à ambientação; pontos-chave, teorização, hipóteses de solução e aplicação à realidade associados à imersão na escola com ênfase na aplicação/intervenção na realidade; e a última etapa para atendimento ao edital, sendo o momento da socialização das ações. Essas etapas devem ser vistas em seu conjunto e consideradas como inter-relacionadas, dinâmicas e flexíveis. Tal relação pode ser visualizada a partir da figura 2 que demonstra a estrutura das etapas da Metodologia da Problemática.

**Figura 2 – Correlação entre as etapas da Metodologia da Problemática**



*Fonte: elaborado pelas autoras (2020)*

Por ser uma proposta de ensino, estudo e até mesmo pesquisa, foi possível organizá-la conforme indica a figura 3 na tentativa de demonstrar como as etapas da Metodologia da Problemática foram organizadas conforme as etapas estipuladas pelas diretrizes do PRP, indicando a ideia de processo, continuidade e relação, como segue:

**Figura 3 – Fluxograma - Metodologia da Problemática(etapas) do PRP**



*Fonte: elaborado pelas autoras (2020)*

É possível observar que não se trata de uma correlação direta, mas de uma sequenciação que seguiu as duas lógicas combinadas entre si: a da metodologia e a da residência. Percebe-se que, em alguns momentos, as etapas do PRP se repetem e/ou se sobrepõem por dois motivos: primeiro, porque de um ano para o outro, houve mudança na turma de alunos que estavam sob a responsabilidade das preceptoras, sendo necessária uma nova observação da realidade específica daquela sala de aula; segundo, porque é natural que os momentos se “misturem”: enquanto o residente já está imerso no universo, também está aguçando suas percepções, portanto, se ambientando ainda, revendo a problemática, reestruturando os pontos-chave, pesquisando outros autores não pensados antes, para aprofundar a teorização em um movimento dialético no qual as fases se intercomunicam. Como afirma Berbel (1998, p. 149) acerca desse processo: “na Metodologia da Problematização, após o estudo de um problema poderão surgir outros, como desdobramento do primeiro, só percebidos pelos alunos com o estudo aprofundado deste”.

No caso do PRP, as etapas da teorização e hipóteses de solução propostas pela Metodologia da Problematização foram agrupadas indicando que o aprofundamento teórico possibilitou pensar em alternativas de intervenção. Também foi acrescentado um tópico que diz respeito ao depois, ao momento da avaliação e reflexão. Em nada esses ajustes alteram a estrutura e os princípios da abordagem, mas foram assim organizados para preservar as especificidades de cada proposta. Essa articulação ocorre porque as duas propostas aqui consideradas, a da metodologia e a da Residência Pedagógica, trabalham intencionalmente mediante a aproximação da realidade para analisá-la criticamente à luz da teoria, levantando subsídios para a intervenção transformadora e para a proposição de novas experiências.

## **A ambientação**

A ambientação pode ser associada à etapa da observação da realidade. O período de ambientação previsto no Edital 06/2018 (BRASIL, 2018a) tinha como intuito o conhecimento da realidade escolar por parte do residente mediante o acompanhamento da IES e da escola básica, de forma que o diagnóstico do contexto pedagógico, cultural e social da escola lhe permitisse construir o plano de atividades a ser desenvolvido no período de imersão. Ressaltamos que a articulação entre as duas instâncias formadoras se fez presente em todo o processo devido à própria natureza do Programa, que previa esse trabalho em conjunto. Assim, enquanto a relação entre docente orientadora da IES, preceptores e residentes se estreitava por meio de reuniões presenciais ora na escola, ora na IES, e contatos online, os residentes eram orientados quanto à organização do planejamento que deveria seguir as etapas da Metodologia da Problematização.

Para que esse processo ficasse claro a todos os participantes, foram realizadas reuniões para estudos sobre a Metodologia da Problemática a partir dos textos de Berbel (1995; 1998). Portanto, na etapa de ambientação, os licenciandos tiveram oportunidade de iniciar as idas às escolas para conhecer a comunidade escolar, perceber a dinâmica de trabalho da instituição, participar de reuniões de planejamento com as preceptoras etc. Nas reuniões, o foco era a observação da realidade tanto escolar quanto especificamente da sala de aula. “Tal observação permitirá aos alunos identificar dificuldades, carências, discrepâncias, de várias ordens, que serão transformadas em problemas, ou seja, serão problematizadas” (BERBEL, 1998, p. 142).

Assim, a partir dessa observação sistemática do contexto escolar e da realidade da sala de aula da preceptora (professora na escola-campo responsável para acompanhar os licenciandos), foi possível a identificação de problemáticas (BERBEL, 1998) pertinentes a esse universo. Na reflexão entre docente orientadora, preceptoras e residentes, inúmeras problemáticas foram se delineando como demandas para intervenção. Ao mesmo tempo em que as problemáticas iam se definindo, a análise das causas também era pensada. Diversas áreas foram elencadas como prioritárias, desde a leitura e escrita na alfabetização, o raciocínio lógico-matemático nos anos finais do ensino fundamental I, o desenvolvimento psicomotor das crianças na educação infantil, entre outros.

Portanto, na ambientação, que incluía o momento da elaboração do plano de atividades proposto pela Capes (BRASIL, 2018a), os residentes levantaram problemáticas junto à comunidade escolar, elaboraram um planejamento escrito com base na sequência da Metodologia da Problemática: observação da realidade - levantamento das problemáticas da sala de aula juntamente com a preceptora e equipe pedagógica da escola; identificação dos pontos-chave - seleção de assuntos principais que deveriam ser estudados acerca da problemática; teorização - aprofundamento teórico por parte do residente com o aporte dos principais autores; hipóteses de solução - elaboração pelo residente de possíveis ideias para intervenção na realidade da sala de aula; aplicação à realidade - desenvolvimento de projetos e propostas para auxiliar na resolução do problema mediante práticas de regências de classe e outras intervenções pedagógicas. Tal processo teve orientação direta da IES e o acompanhamento das preceptoras.

## **O processo de imersão**

No momento estabelecido como imersão pela Residência Pedagógica, estabeleceu-se uma identificação com as seguintes etapas da Metodologia da Problemática: identificação dos pontos-chave, teorização, hipóteses de solução e da aplicação à realidade. Embora a identificação dos pontos-chave, teorização e hipóteses de solução já estivessem presentes lá no momento da ambientação informando a elaboração do

plano de ação, aqui essas fases foram retomadas e aprofundadas para subsidiar as vivências práticas de condução de aula e demais intervenções pedagógicas. Essas retomadas são cabíveis e pertinentes uma vez que as etapas da Metodologia da Problematização não ocorrem de forma estanque, pois elas se intercomunicam ao longo de todo o processo; no entanto, daremos um destaque ao momento da elaboração das hipóteses e da aplicação à realidade.

Como é de se esperar, a elaboração das hipóteses ocorreu ao longo de todo o processo, ou seja, à medida que os residentes iam participando semanalmente da realidade da sala de aula, além das reuniões na escola-campo e na IES para orientações e trocas de experiências, iam construindo suas hipóteses e organizando suas práticas futuras. “Nesta metodologia, as hipóteses são construídas após o estudo, como fruto da compreensão profunda que se obteve sobre o problema, investigando-o de todos os ângulos possíveis” (BERBEL, 1998, p. 144).

Na elaboração das hipóteses de solução, temos que “os alunos confrontam suas ideias, suas propostas com os dados disponíveis, com as informações disponíveis até então” (BERBEL, 1995, p. 16). Destacamos como primordial nesse momento de elaboração das hipóteses, que corresponde aos projetos e atividades que os alunos planejaram para serem desenvolvidas nas regências, o papel das professoras preceptoras no acompanhamento semanal.

Esse acompanhamento fez com que o aluno fosse construindo habilidades requeridas no fazer docente. O olhar das preceptoras, a orientação quanto às ações possíveis de serem realizadas e outras que deveriam ser adaptadas e reformuladas, proporcionaram experiências docentes que permitiram a aprendizagem e o desenvolvimento dos próprios residentes na formação inicial e intensificou o comprometimento da professora com o desempenho e formação dos licenciandos.

Percebemos que esse desenvolvimento pode estar refletindo o que traz a proposta: “os resultados deverão voltar-se para algum tipo de intervenção na realidade, na mesma realidade na qual foi observado o problema, imediatamente, dentro do nível possível de atuação [...]” (BERBEL, 1998, p. 152) e foi justamente isso que os licenciandos vivenciaram. Ao terem o compromisso com a intervenção na realidade, ainda que essa intervenção fosse em conformidade com as possibilidades de atuação que tinham pois estavam em fase de formação inicial, como futuros professores foram levados a mobilizar conhecimentos, habilidades, competências, repertórios esses adquiridos ao longo do processo formativo por meio dos estudos, observações, confrontações e reflexões contínuas.

Pode-se dizer que a aplicação à realidade foi um momento crucial no Programa, tendo ocorrido ao longo dos dez meses e de maneira semanal, portanto, contínua, ao invés de momentos estanques. “Esta etapa é destinada à prática dos alunos na realidade social. É a fase que possibilita o intervir, o exercitar, o manejar situações associadas à solução do problema” (BERBEL, 1995, p. 16). Isso não quer dizer que as etapas

anteriores permaneciam intocadas. Na verdade, foi necessário voltar algumas vezes à problemática ou mesmo à teorização inicial e reformulá-las, ajustá-las de acordo com o que a práxis realizada ia revelando.

A proposta metodológica que ora se apresenta como alternativa ao estágio supervisionado demandou a comunicação constante entre IES e escola-campo, o diálogo entre os atores envolvidos no processo, o respeito aos saberes que abarcam a esfera de ação de cada um e o objetivo em comum, que é contribuir para a formação de futuros professores. Esta articulação proporcionada pelo Programa e pela Metodologia da Problemática teve o “sentido especial de levar os alunos a exercitarem a cadeia dialética de ação-reflexão-ação, ou dito de outra maneira, a relação prática-teoria-prática, tendo como ponto de partida e de chegada no processo de ensino e aprendizagem, a realidade social” (BERBEL, 1998, p 144).

## **Socialização, avaliação e relatório final**

Embora a Metodologia da Problemática não traga previsão de uma etapa posterior à aplicação à realidade como previa o edital do PRP, consideramos que deve fazer parte da postura de todo estudante, educador ou pesquisador o refletir sobre sua prática e a disposição em divulgar aos pares as ações desenvolvidas, sejam seus aspectos positivos ou as limitações e desafios. No caso da realidade que vivenciamos, os momentos de reflexão e socialização se deram ao longo do processo, em encontros semestrais no âmbito do curso de Pedagogia e entre os residentes de outros cursos também, em eventos internos e externos.

A socialização em tais eventos consistiu na exposição da Metodologia da Problemática por parte dos residentes, articulada às etapas da Residência Pedagógica e a divulgação das intervenções realizadas, dos desafios e dos resultados obtidos. O último evento foi organizado pela coordenação institucional e contou com a participação de todos os cursos do Unasp envolvidos no Programa. Ali os residentes tiveram a oportunidade de expor os resultados finais dos projetos realizados. Houve também a participação dos residentes em um evento externo de iniciação científica, o Seminário Internacional de Iniciação Científica da Universidade Estadual de São Paulo - SIICUSP - 2019.

O processo de autoavaliação e avaliação do Programa consistiu numa autorreflexão e reflexão acerca da vivência que tiveram, incluindo a realidade escolar e o ensino superior, os limites encontrados e as possibilidades. Pode-se dizer que esses momentos aconteceram ao longo do processo principalmente nos momentos de reuniões em que os residentes podiam se manifestar e expor suas ideias quanto ao que estavam vivenciando. Como síntese de todo esse processo, cada residente elaborou um relatório final organizado pela Capes, que nos permitiu sintetizar suas principais impressões.

## **A voz dos residentes sobre a aproximação estágio, residência e Metodologia da Problematização para a formação docente: experiências e desafios**

A parceria estabelecida entre o curso de Pedagogia e escolas-campo do município oportunizou aos residentes a imersão no cotidiano escolar. Por se tratar de uma experiência de formação teórico-prática desenvolvida ao longo de dezoito meses, os licenciandos puderam realizar suas atividades de estágio no âmbito desse Programa acompanhados pela docente orientadora da IES e mediados pelas preceptoras das escolas-campo.

Durante a vigência do Programa, os residentes participaram de atividades acadêmicas e científicas, que envolveram desde estudo de textos e aprofundamento bibliográfico, diagnóstico da realidade, planejamento, participação em fóruns, eventos de formação, participação em congressos científicos com apresentação de trabalhos nos quais puderam socializar as práticas desenvolvidas trazendo reflexões sobre as aproximações entre estágio, Residência Pedagógica e Metodologia da Problematização.

Para a finalização do PRP, era solicitada a elaboração de um relatório final pelos residentes. Esse documento deveria contemplar o plano de atividades que orientou todas as ações da residência, o relatório das atividades desenvolvidas e as considerações finais com as impressões dos estudantes a respeito do Programa e das experiências vivenciadas.

Na primeira parte do relatório, os residentes descreveram as atividades teóricas e práticas realizadas nos diversos espaços formativos como: atividades internas no âmbito da IES e das escolas-campo, que consistiram em reuniões de formação e planejamento, orientações individual e em grupo, ambientação, observação, planejamento de atividades, elaboração de projetos e regências, além de atividades externas como participação em eventos acadêmicos e congressos com apresentação dos resultados do trabalho e experiências decorrentes do desenvolvimento dos projetos.

Na segunda parte do relatório, os residentes apresentaram nas considerações finais suas impressões a respeito do Programa, sugestões para melhorias, se houve articulação entre as instituições envolvidas, além de descreverem as principais dificuldades encontradas e as principais contribuições do PRP para sua formação.

Os relatórios serviram como instrumento para conhecer as atividades desenvolvidas e percepção dos estudantes sobre a participação no Programa. Foram considerados para análise os relatórios dos 24 residentes. É com base na observação e análise desses relatórios que apresentamos a seguir a voz dos residentes, como uma síntese da percepção que tiveram durante sua atuação no Programa.

Na descrição das atividades realizadas, observou-se que foi expressiva a referência à utilização da Metodologia da Problematização/arco de Magueres como condutora

do processo, dos quais selecionamos alguns registros, caracterizados pelas iniciais dos residentes entre parênteses:

- (P. M. S. L.) “Participamos da ambientação na escola, iniciando, o processo de imersão nas atividades cotidianas escolares, verificando a infraestrutura e a organização escolar, e, por meio da observação participativa em sala de aula, identificamos as problemáticas, que seriam adequadas ao projeto de intervenção, com a intenção de trabalhar os problemas identificados. O trabalho foi fundamentado no método do *Arco Maguerez* conforme as etapas da *Metodologia da Problemática*. Primeiramente, observar a realidade, identificar os pontos-chave, e desse modo, na terceira etapa elaborar a teorização no qual serão considerados todos os pontos-chave observados na elaboração do tema, com isso, produzimos as prováveis hipóteses de solução, e, finalmente, aplicamos as seguintes hipóteses na realidade.”
- (E. S. C.) “Ao longo do primeiro semestre da residência, tivemos rodas de conversa com as preceptoras, docentes universitários, entrevista com a diretora da escola e observação na sala de aula. Durante esses momentos, tivemos a oportunidade de verificar em qual problema iríamos focar usando a metodologia do *Arco de Maguerez*. Identificamos a problemática na área de matemática, e a partir daí começamos a planejar juntamente com as preceptoras e docentes universitárias que nos acompanharam durante o processo.”
- (L. C. P. S.) “O projeto começou a ser pensado durante a ambientação com as observações realizadas na escola visando aprendizagem dos alunos mediante a busca por uma problemática para ser trabalhada. Através de conversas e questionamentos juntamente com a preceptora vimos que havia necessidades na área de ciências da natureza, fazendo a interdisciplinaridade com as outras áreas. Por essa razão, surgiram questionamentos de como trabalhar ciências da natureza no primeiro ano do ensino fundamental I e como incentivá-los a serem pesquisadores da realidade que os cerca? Com o acompanhamento dos profissionais envolvidos, nós residentes trabalhamos as dificuldades encontrada em sala de aula, seguindo os passos do *Arco de Maguerez*”. (Grifos nossos)

Dentre os depoimentos explicitados pelos estudantes na parte do relatório dedicada à impressão sobre a residência, a recorrência de algumas ideias nos permitiu elencar temáticas que auxiliam a visualizar de maneira mais clara as percepções dos residentes em relação às suas experiências no PRP. Destacamos, a seguir, algumas falas que se mostraram reveladores da percepção que predominou no discurso dos bolsistas,

conforme as temáticas elencadas, tais como: articulação teoria e prática - vivência prática e reflexão; imersão na realidade escolar - experiência adquirida - troca de saberes; e contribuição para a formação - dificuldades encontradas, conforme observado nos registros. Os depoimentos estão representados pelas iniciais dos nomes dos residentes.

A respeito da relação teoria e prática, vivência prática e reflexão, temas encontrados nas falas dos residentes, consideramos o que dizem Pimenta e Anastasiou (2005). Para as autoras, o processo de “mediação reflexiva” (p. 78) abarca a investigação, que, por sua vez, envolve o conhecer as teorias em articulação com as experiências e também com o que percebemos por intermédio da emoção, do afeto, do olhar, ou seja, “conhecer é o ato que mobiliza o ser humano por inteiro” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005, p. 78). Assim, percebemos que a RP possibilitou essa mobilização como se evidencia nos comentários:

- (G. F. B.) “O contato com a escola provocou em mim um maior entendimento de como ocorre o processo de *ensino e aprendizagem*, relacionamento professor-aluno, *teoria e prática*.”
- (E. S. C.) “O PRP proporcionou a nós, alunos de pedagogia, oportunidades para relacionar a *teoria e prática* docente.”
- (D. P. S.) “Poder participar em sala de aula através da observação e auxílio junto à professora é maravilhoso, porque *se aprende de forma prática e real*.”
- (P. A. S.) “A RP me propiciou diversos saberes, ao entrar em *contato com a prática* através das observações, regências, leituras, pesquisas, atividades e da troca de saberes.”
- (G. F. B.) “Busquei *refletir* sobre a *minha prática* tentando descobrir novos caminhos para que o meu trabalho pudesse ser desenvolvido da melhor forma, para dar condições significativas de aprendizagem para os alunos.” (Gri-fos nossos)

Pimenta (1997) e Pimenta e Anastasiou (2005) nos auxilia a refletir sobre a experiência que o futuro professor tem da realidade escolar adquiridas nas vivências enquanto aluno e na observação de seus professores. O desafio da formação, no entanto, é colaborar com a construção da identidade do professor, em que ele passa a ver-se como tal, e para isso “[...] os saberes da experiência não bastam” (PIMENTA, 1997, p. 43). Assim, elementos como imersão na realidade escolar e as experiências adquiridas em decorrência da vivência proporcionada pela RP ganham um sentido especial quando vistos à luz do processo de uma construção da identidade docente, conforme demonstram os excertos:

- (K. B. S.) “A RP me deu a oportunidade de perceber de perto a realidade de uma sala de aula. Pude imergir totalmente no ambiente escolar e conhecer todas as áreas que a pertencem.”
- (N. S. N. P.) “Com a experiência da RP você consegue ver a realidade e como é uma sala de aula, os seus problemas, as coisas boas, como ensinar, técnicas usadas pela professora que podemos usar futuramente.”
- (M. Y. O.) “O contato direto com a escola, observar seu desenvolver diário trouxe experiências significativas, principalmente durante as regências de aula.”
- (P. M. S. L.) “Atualmente sinto mais segurança para futuras regências, além das dicas fundamentais dos orientadores e preceptores, tive a experiência de aplicar as metodologias ativas e a ludicidade nas regências.” (Grifos nossos)

Retomando o pensamento de Pimenta (1997) e Pimenta e Anastasiou (2005), é consenso que o ensino demanda a mobilização de saberes específicos, pedagógicos e da experiência e que, longe de serem blocos distintos e desarticulados, embora por tanto tempo tenham sido trabalhados assim na formação de professores, precisam ser considerados em conjunto a partir da prática social de ensinar. Nesse sentido, termos como aprendizado, conhecimento e experiência também se mostraram presentes em boa parte dos discursos, além de expressões similares que denotam a mesma percepção e são vistos dentro de um contexto de significado:

- (J. D. S. L.) “Na RP temos a *oportunidade de aprender outras áreas do conhecimento*, pois temos encontros de socialização, onde todos podem compartilhar seus projetos e resultados, mostrando assim que há *possibilidade da interdisciplinaridade*.”
- (E. S. C.) “Tem sido uma *experiência única e de grande aprendizado*, consigo me ver dando aula e melhorando nos aspectos que os preceptores me ajudaram a ver.”
- (G. F. B.) “A *experiência em sala de aula* tanto observando, quanto participando, foram de suma importância e enriquecimento para o meu *aprendizado* e dos colegas residentes.”
- (N. S. N. P.) “O nosso crescimento é fantástico tanto intelectual como humano. *Aprender* no dia a dia nos torna profissionais muito melhores para o futuro.” (Grifos nossos)

Concordamos com Barros e Moraes (2002, p. 16), quando mencionam que “a qualificação dos profissionais da educação constitui-se em uma importante preocupação na busca de alternativas que propiciem a melhoria do trabalho educativo na organização escolar”. Embora saibamos que outras variáveis também sejam importantes, como a formação pessoal e cultural do estudante, as condições de trabalho na escola, a pouca valorização do professor, entre outras, consideramos que a articulação da formação inicial com a formação continuada e com a realidade das escolas pode trazer contribuições. Assim, expressões como desenvolvimento, formação acadêmica e profissional também se fizeram presentes nas percepções demonstradas pelos residentes:

- (A. C. P. P.) “A RP foi de grande *relevância* para meu desenvolvimento profissional, pois o contato direto com a escola, observar seu desenvolver diário trouxe experiências significativas, principalmente durante as regências de aula.”
- (A. C. M.) “Contribuiu para minha *formação acadêmica e profissional*, oferecendo base para o início da docência, enfrentamento das dificuldades em sala de aula, mostrando a realidade da escola.”
- A análise dos relatórios nos permitiu observar ainda que alguns depoimentos englobavam mais de uma temática, como se vê a seguir:
- (L. C. P. S.) “Com a experiência que o projeto nos proporcionou permitiu nos *aproximar mais da realidade* de uma sala de aula, *melhor relacionamento entre teoria e prática*, além de uma formação mais completa e significativa.”
- (S. P. S. N. C.) “Com a RP estou adquirindo segurança sobre o que fazer e o que não fazer, de forma prática. São *experiências e aprendizagens adquiridas que contribuem para minha formação profissional*.” (Grifos nossos)

Como foi possível observar por meio da análise dos depoimentos, o PRP proporcionou aos licenciandos uma diversidade de experiências formativas carregadas de significados e permeadas por um conjunto de vivências relacionadas ao fazer docente e ao enfrentamento das dinâmicas da vida escolar. Portanto, evidencia-se que, por meio de uma real imersão no cotidiano escolar, aliada ao acompanhamento efetivo por parte dos preceptores, o residente é capaz de relacionar os conhecimentos teórico-práticos da formação.

Em continuidade à análise dos relatórios, foi possível observar algumas dificuldades mencionadas pelos residentes encontradas durante o desenvolvimento de suas atividades de estágio da RP. De acordo com Barros e Moraes (2002), muito do que é estudado

nos cursos de formação passa a ideia de uma escola idealizada, cujas características são definidas com certo distanciamento da “escola com todas as suas complexidades” (BARROS; MORAES, 2002, p. 20). No entanto, ressaltamos a importância de que, na formação, sejam consideradas as condições da escola que existe. Sobre as principais dificuldades encontradas, apontamos os seguintes depoimentos:

- (L. R. A. F.) “Posso dizer que as *primeiras aulas foram difíceis*, os planos de aula preparados não davam muito certo, as crianças perdiam o foco com facilidade, mas, agora posso dizer com certeza que sei fazer um plano de aula e aplicá-lo com clareza.”
- (M. K. M. O.) “Foram *muitas as dificuldades encontradas* como indisciplina, falta de controle da turma, carências da rede pública e a principal dificuldade em colocar o projeto em prática. Isso porque as crianças se dispersavam muito rápido. Porém, com o tempo fomos compreendendo a realidade e adaptando tudo, até começa a dar certo.”
- (M. M. C. F.) “Durante a RP, *encontramos diversas dificuldades*, já que é um mundo novo para nós que estamos aprendendo. Percebi que ensinar não é um trabalho fácil, requer muito esforço e dedicação, mas se for feito do jeito certo, sempre buscando novos conhecimentos, é possível guiar os alunos para o caminho do sucesso também. Dessa forma, posso afirmar convictamente que o PRP teve um papel fundamental na minha formação, me auxiliou em diversos momentos e me proporcionou uma reflexão significativa da minha prática pedagógica.” (Grifos nossos)

Diante do exposto, foi possível observar expressões recorrentes quanto à qualidade das ações desenvolvidas durante todo o processo formativo, experiências adquiridas durante a imersão no contexto escolar, superação do medo e insegurança quanto ao enfrentamento da sala de aula, percepção da articulação entre a teoria adquirida no curso e o enfrentamento de situações práticas durante as regências. Portanto, mais do que relatos de experiências da prática dos estágios realizadas no âmbito da RP, o que se pôde depreender dos depoimentos coletados se relaciona mais enfaticamente à percepção em relação à contribuição formativa proporcionada aos residentes.

Dessa forma, é passível de compreender que é por meio da imersão que se aproxima o licenciando e futuro docente do cotidiano escolar, permitindo, a partir das práticas de regência e demais atividades desenvolvidas durante toda a execução do Programa, que vivenciem o fazer docente e vislumbrem algumas ações como reveladoras de possibilidades de enfrentamento aos desafios do trabalho do professor. É por meio do trabalho

pedagógico de qualidade, da articulação entre teoria e prática e da parceria entre as instâncias formadoras, amparados por políticas de formação inicial e continuada de qualidade que certamente veremos o reflexo no desenvolvimento e aprendizagem dos alunos.

## Considerações finais

A formação de professores no Brasil, desde as primeiras iniciativas com as escolas normais no século 19 até a atualidade, continua despertando discussões. No centro desses debates a formação prática figura como um dos grandes desafios.

Uma explicação para a perpetuidade da situação está na concepção que tem orientado os componentes práticos do ensinar e aprender a profissão docente. Predominantemente, a formação prática traduzida especialmente no estágio, tem sido orientada sob uma lógica instrumental, de ênfase técnica, também denominada na historiografia educacional como modelo “artesanal”, no qual subjaz a compreensão de que a aprendizagem da docência se dá mediante a imitação de profissionais em exercício.

Nessa perspectiva, o estágio será considerado como bem-sucedido à medida que o licenciando mais se aproximar dos modelos observados e reproduzi-los em suas “regências”. Assim, o estágio se limita à observação da sala de aula e reprodução de “aulas-modelo”, reduzido em sua dimensão reflexiva mediante a ausência de articulação teoria e prática, da análise do contexto escolar e de seus determinantes políticos e sociais. Os equívocos dessa visão podem ser dimensionados em Pimenta e Lima (2012, p. 37) ao alertarem que “a prática pela prática e o emprego de técnicas sem a devida reflexão podem reforçar a ilusão de que há uma prática sem teoria ou de uma teoria desvinculada da prática”.

Na tentativa de superar esse enfoque, especialmente nas últimas décadas do século 20, a perspectiva da prática instrumental deu lugar ao criticismo. Essa perspectiva de estágio centrou-se na análise das falhas da escola, dos seus profissionais, das políticas educacionais, dos determinantes sociais e econômicos sobre a educação, caindo na crítica verbalista prenhe de uma abordagem propositiva.

O redimensionamento dessa situação passa pela superação da concepção de que a escola é o locus da aprendizagem prática e a universidade o locus da teoria, sendo necessário estabelecer nexos entre essas duas instâncias formadoras para que a leitura, a interpretação e a compreensão da realidade sejam refletidas em completo imbricamento com a teoria, e todas se informando mutuamente.

Tal perspectiva figura nas finalidades do PRP ao definir-se como a imersão planejada dos docentes em formação no ambiente escolar. Na experiência aqui relatada, a vivência e a experimentação de situações concretas do cotidiano foram objetos de reflexão constantes mediante o uso da Metodologia da Problematização, sendo esta uma

possibilidade viabilizadora do movimento de articulação teoria e prática e aproximação das instituições formadoras.

No âmbito conceitual, o resgate dos princípios que embasam e estruturam a Metodologia da Problemáticação em diálogo com os desafios que se colocam para o estágio e os encaminhamentos que se descortinam para o mesmo, bem como as expectativas apresentadas no PRP, revelaram uma identidade de princípios, finalidades e processos para ressignificação do ensino e aprendizagem da profissão.

A aproximação entre estágio, residência e Metodologia da Problemáticação abre possibilidades para uma formação que valoriza a compreensão das situações vivenciadas e observadas na escola e nos sistemas de ensino a partir da problemáticação das ações e das práticas amparadas com as explicações teóricas para estimular a ação transformadora. Nesse sentido, aprender a profissão docente no decorrer do estágio envolve ambientação/observação/problemáticação; investigação/aprofundamento/análise de soluções e intervenção/avaliação do processo.

No âmbito operacional, a condução da Residência Pedagógica com a Metodologia da Problemáticação conforme revelado nas falas dos licenciandos se mostrou um campo fértil para que os estudantes experienciassem vivências teórico-práticas, imersão na realidade, trocas de saberes com os profissionais em situações de trabalho e com os colegas, dentre outros.

O PRP propunha que as IES desenvolvessem experiências piloto para inovar o estágio em seus cursos de licenciatura. Assim, a Metodologia da Problemáticação apresentou-se como uma alternativa para conduzir a situação, pois a sua organização metodológica e os princípios que a embasam impelem para a relação intrínseca que existe entre o campo teórico e o campo da prática.

## Referências

BARROS, M. S. F.; MORAES, S. P. G. Formação de Professores: expressão da complexidade da prática pedagógica. *In*: MACIEL, L. S. B.; PAVANELLO, R. M.; MORAES, S. P. G. (orgs.). **Formação de professores e prática pedagógica**. Maringá: Eduem, 2002.

BERBEL, N. A. N. Metodologia da Problemáticação: uma alternativa metodológica apropriada para o ensino superior. **Semina**: Ci. Soc./Hum., Londrina, v. 16, n. 2, ed. especial, p. 9-19, 1995. Disponível em: <https://bit.ly/3pI6cyq>. Acesso em: 04 out. 2022.

BERBEL, N. A. N. A problemáticação e a aprendizagem baseada em problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos? **Interface** - Comunicação, Saúde, Educação, p. 139-154, 1998. Disponível em: <https://bit.ly/3y9zABz>. Acesso em: 04 out. 2022.

BORDENAVE, J.; PEREIRA, A. **Estratégias de ensino aprendizagem**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1982.

BRASIL. Ministério da Educação. **Edital Capes nº 06/2018**. Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica. Brasília, 2018a. Disponível em: <https://bit.ly/3dw8OKc>. Acesso em: 04 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Capes nº 45/2018**, de 12 de março 2018. Dispõe sobre a concessão de bolsas e o regime de colaboração no Programa de Residência Pedagógica e no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid). Brasília, 2018b. Disponível em: <https://bit.ly/3dEZ00l>. Acesso em: 04 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018c. Disponível em: <https://bit.ly/3yf7OVA>. Acesso em: 04 out. 2022.

COLOMBO, A. A.; BERBEL N.A.N. A metodologia da problematização com o Arco de Maguerez e sua relação com os saberes de professores. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, v. 28, n. 2, p.121-146, 2007.

PIMENTA, S. G. A didática como mediação na construção da identidade do professor - uma experiência de ensino e pesquisa na licenciatura. *In*: ANDRÉ, M. E. D. A.; OLIVEIRA, M. R. N. S. (orgs.). **Alternativas no ensino de didática**. Campinas: Papyrus, 1997.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no Ensino Superior**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. L. **Estágio e Docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SAVIANI, DI. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações**. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.