

AS EXPERIÊNCIAS NA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO OBRIGATÓRIO: Uma análise a partir do inventário de vivências e percepções de Caires (2003)

LIMA, Kalyne Maira Guedes ¹
SANTOS, Lilian Carmen Lima ²

RESUMO: A formação docente inicial prepara educadores para serem profissionais qualificados, dessa maneira, os Estágios Supervisionados Obrigatórios (ESO) e o Programa de Residência Pedagógica (PRP) possibilitam a integração da teoria e da prática durante a construção da identidade docente. Este estudo apresenta as experiências vivenciadas durante o ESO e a Residência Pedagógica, utilizando as dimensões propostas por Caires (2003) como base para a análise. Foram destacadas diferenças significativas entre as duas experiências. Enquanto o Estágio Supervisionado apresentou limitações na socialização profissional; na autonomia em sala de aula e na identificação de recursos, a Residência Pedagógica proporcionou uma imersão mais profunda no ambiente escolar, promovendo aprendizagem abrangente e interações enriquecedoras com a comunidade escolar. Sendo assim, foram enfatizados os impactos dessas diferenças nas dimensões analisadas, ressaltando a importância da supervisão e do apoio para o desenvolvimento profissional dos licenciandos. Dessa forma, as dimensões propostas por Caires (2003) na análise e comparação das experiências de formação docente, permitem uma reflexão que visa à melhoria contínua dos programas de formação e a qualidade do ensino nas Universidades para atender as escolas de Educação Básica.

PALAVRAS-CHAVE: Formação docente inicial; Relato de Experiência; Programa de Residência Pedagógica.

1 INTRODUÇÃO

A formação docente inicial tem sua matriz curricular estruturada da seguinte forma: disciplinas pedagógicas e específicas, ESO, dentre outras atividades extracurriculares. Hammond (2015), afirma que os professores mais qualificados para ensinar são aqueles que foram bem instruídos durante a formação. Por isso, os cursos de licenciatura enfatizam bastante a importância da realização dos estágios e o engajamento em programas que visam a inserção do licenciando na escola.

O estágio deve ser considerado um campo epistemológico, pois todo o conjunto de atividades realizadas no estágio visa transpor o que foi construído ao

¹ Graduanda em Licenciatura Ciências Biológicas, Bolsista Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), IFRO, *Campus* Aristóteles Calazans Simões, kalyne.lima@icbs.ufal.br

² Doutora em Educação/Professora de Adjunta, coordenadora de área de Biologia do Programa Residência de Pedagógica, UFAL, *Campus* A. C. Simões, lilian.santos@icbs.ufal.br

longo do curso de licenciatura, ao tomar em conta os conhecimentos específicos e pedagógicos. Nessa perspectiva, o estágio deve ser teórico-prático, isto é, a teoria é indissociável da prática (PIMENTA e LIMA, 2006). O estágio possui uma importância fundamental para o formando em licenciatura, pois para ser professor é necessário o desenvolvimento de aspectos que apenas o contato com a comunidade escolar irá fornecer, em concordância com Krasilchik (2008, p. 167), “os estágios são uma forma de introduzir o licenciando na escola”.

No Projeto Pedagógico do Curso de licenciatura em Ciências Biológicas ofertado pelo Instituto de Ciências Biológicas e da Saúde (ICBS) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Campus A. C. Simões, são propostos quatro momentos de ESO que consistem em uma carga horária total de 400 horas, divididos em: estágio em ambiente não-formal, estágio de observação do ambiente escolar, estágio de regência nos Anos Finais do Ensino Fundamental e estágio de regência no Ensino Médio.

O PRP é um dos programas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que tem por finalidade contribuir para o desenvolvimento da formação inicial de futuros professores e enriquecer as experiências pedagógicas na Educação Básica. O programa é composto pelos residentes, que são os licenciandos, o professor preceptor, que atua na supervisão dos residentes em sala de aula, coordenador da área, que orienta os residentes na Universidade e o coordenador institucional, que coordena e é responsável pelo gerenciamento dos coordenadores de áreas na Universidade.

Em consonância com o raciocínio no qual os professores são formados a partir das ofertas acadêmicas e dos programas que objetivam a inserção dos licenciandos em atividades extra-curriculares, buscamos entender quais as reflexões que são construídas a partir de todas essas vivências, qual o impacto dos programas nas nossas vidas e o que move o nosso desenvolvimento para tornar-se professor, por isso, recorreremos ao Inventário de Vivências e Percepções de Estágio de Caires (2003) que busca categorizar as vivências de estagiários em cinco dimensões:

A dimensão (1) Socialização Profissional e Institucional reporta-se à socialização do estagiário, explorando-se a qualidade da integração do professor neófito na instituição de acolhimento e na própria profissão, os recursos que lhe foram disponibilizados ou, por exemplo, as principais dificuldades vivenciadas na adaptação às regras e rotinas da instituição. No que se refere à dimensão (2) Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional, os seus itens exploram a vertente mais prática do curso, em termos da preparação destes formandos para o desempenho da profissão.

Competências e conhecimentos adquiridos, destrezas desenvolvidas, grau de abrangência e diversidade das experiências de aprendizagem ou, ainda, o nível de auto-eficácia percebido por estes alunos. Na dimensão (3) Aspectos Sócio-Emocionais, a ênfase é dada à exploração do impacto do estágio ao nível intra e interpessoal, encerrando aqui variáveis psicossociais e psicofisiológicas, e considerando a intensidade e o sentido de algumas das alterações ocorridas. Os itens da dimensão (4) Apoio/Recursos/Supervisão exploram o apoio e o acompanhamento assegurados durante o estágio, bem como o grau de satisfação do estagiário relativamente a cada um deles. Sendo o supervisor apontado como um elemento determinante do grau de satisfação e de formação do estagiário; na dimensão (5) Aspectos Vocacionais considera-se o questionamento dos estagiários no confronto com a profissão, em termos da “vocação” detida e do grau de realização pessoal e profissional antecipado. Algumas questões relativas à sua inserção no mercado de trabalho, à satisfação com o curso escolhido e à possibilidade de ingressar numa segunda área ou de prosseguir estudos são, também, aqui contempladas.

O objetivo do nosso estudo é trazer uma discussão entre os relatos de experiência do ESO e da Residência Pedagógica sob análise empírica do Inventário de Vivências e Percepções de Estágio (IVPE) de Caires (2003).

2 METODOLOGIA

O estudo foi realizado durante as vivências experienciadas no Estágio Supervisionado Obrigatório de Regência nos Anos Finais do Ensino Fundamental, no período de junho a outubro de 2023 e na Residência Pedagógica, no período de novembro de 2022 a março de 2024. No estudo não foram considerados aspectos referentes ao grau das etapas da Educação Básica.

Para Mussi, Flores e Almeida (2021), o relato de experiência trata-se de uma produção de conhecimento cuja narrativa traz à tona a vivência acadêmica e/ou profissional durante a formação universitária, caracterizado pela descrição construída por meio de embasamento científico e reflexão crítica.

Nessa perspectiva, foi realizado um levantamento bibliográfico com o auxílio do *Google Scholar*, à luz das seguintes palavras-chave: Estágio Supervisionado, Residência Pedagógica, Relato de Experiência e Regência. A partir disso, foi possível dialogar com as experiências dos processos com o respaldo teórico encontrado na literatura.

Para padronizar a descrição das duas vivências, foram abordadas as dimensões apresentadas no IVPE durante e após o processo de estágio docente proposto por Caires (2003), quais sejam: Socialização profissional, Aprendizagem e profissional, Aspecto socioemocional e Apoio/Recursos/Supervisão, descritas acima.

Retiramos o aspecto vocacional, pois não é um tópico que confere nas discussões apresentadas neste estudo.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 VIVÊNCIAS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE REGÊNCIA

A carga horária total do Estágio Supervisionado Obrigatório, especificamente o de regência, ofertada pelo curso de Licenciatura em Ciências Biológicas (ICBS-UFAL) é de 100h, sendo dividida em 25h de reflexões e discussões no ambiente universitário e 75h de regência em sala de aula. Durante as aulas ministradas, é preferível que sejam apresentadas metodologias ativas diferenciadas para que os estudantes da Educação Básica possam ter aulas dinâmicas, que fujam das aulas tradicionais.

A socialização profissional na referida instituição escolar de estágio foi desafiadora, pois foi nítida a falta de tempo que o estagiário tem para a ambientalização na escola. A observação da infraestrutura escolar foi feita de maneira superficial, com a finalidade de identificar quais os recursos estavam disponíveis para a execução das regências. Além disso, a relação com os demais profissionais docentes da instituição não foi suficientemente lapidada para que houvesse a compreensão da escola em outras perspectivas.

Diante da aprendizagem e o desenvolvimento profissional, o estágio de regência possibilita vincular a prática e as teorias que são estudadas e aprendidas durante o curso de licenciatura, mesmo que a realização de sequências didáticas seja dificultosa, uma vez que o professor supervisor possui um planejamento de disciplina desde o início do ano letivo, por conseguinte, nos torna pouco possuidores de autonomia em sala de aula.

A dimensão socioemocional é um ponto reflexivo no momento do estágio de regência, pois é uma etapa da graduação que nos desafia como profissionais, por conta da inserção no âmbito escolar, da interação com os estudantes na qualidade de professor e da conexão da teoria com a prática, com o intuito de entender que ambas devem caminhar juntas para construir conhecimento em sala de aula. Todas essas experiências afetam o psicológico dos estudantes de licenciatura, assim como

nos faz questionar sobre a profissão, identificando os pontos negativos e positivos da docência.

O acompanhamento supervisionado tanto na instituição escolar de Educação Básica, quanto na Universidade são fundamentais para planejar, aplicar e refletir a realização das atividades em sala de aula. As orientações da professora supervisora da escola foram de suma importância para prosseguir com as aulas, além de toda empatia, acolhimento e trocas de conhecimento. As reflexões trazidas pelos colegas estagiários sob a mediação da professora responsável pelo ESO, foram importantes para percebermos as diferenças de experiência que os licenciandos tiveram.

3.2 VIVÊNCIAS DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Conforme o plano de ações produzido para a realização do PRP na área de Biologia, foram planejados 3 módulos divididos para 18 meses, em que cada módulo obtinha uma carga horária de 138 horas, em um somatório de 414 horas. De forma sucinta, o primeiro módulo visava a observação da regência da professora preceptora e a ambientação escolar; o segundo e o terceiro módulo objetivavam a realização das regências pelos residentes.

A socialização profissional na instituição da escola-campo foi dada aos poucos, conforme a iniciação até a finalização do programa. No início a gestão escolar e os professores da escola nos receberam receosos, no sentido de não compreenderem qual era a finalidade do PRP na escola. Com a continuidade, foi constituída uma relação entre os residentes e a comunidade escolar ali presente, entre professores, gestores, administradores, porteiros, cozinheiras e residentes de outras áreas. Conhecemos a escola a fundo, identificando os recursos disponíveis para a realização das aulas, bem como outros espaços para possíveis aplicações de estratégias didáticas.

A aprendizagem e o desenvolvimento profissional foram construídos de maneira gradativa, visto que ao longo do processo foi possível fazer parte do planejamento da disciplina, planos de aula, produção de jogos didáticos e aplicação de metodologias ativas. Além disso, houve a participação nas jornadas pedagógicas da escola-campo, a partir disso foi observado todo o planejamento letivo da escola, bem como as interações entre os professores e os gestores.

Com o foco na dimensão socioemocional, os residentes de Biologia foram distribuídos em três escolas-campo, dessa forma, foi possível observar que nós tínhamos uma relação interpessoal entre nós residentes da escola-campo em questão, ou seja, vivenciamos experiências parecidas, mas em perspectivas diferentes, assim como tivemos experiências interpessoais com as outras escolas-campo pertencentes à disciplina de Biologia com discussões dentro do espaço universitário. Podemos perceber as particularidades de cada escola, identificando os pontos positivos e negativos nas instituições de ensino e refletindo sobre nossas ações enquanto residentes, no sentido emocional e profissional.

Nesse contexto, a supervisão da preceptora e da coordenadora foram importantes para que o processo ocorresse de maneira fluída e dinâmica. A preceptora da escola-campo em questão esteve presente durante todo o desenvolvimento pedagógico e regência em sala de aula, nos orientando dentro do ambiente escolar e em reuniões semanais para discussão de artigos e planejamentos. Assim como a coordenadora das escolas-campo que permitiu a comunicação interescolar para que pudessemos trocar experiências e refletir sobre o processo.

3.3 REFLEXÃO ENTRE AS VIVÊNCIAS

A primeira diferença a ser observada é a carga horária de ambas as experiências. O período do processo da Residência Pedagógica é maior e mais intenso do que o período de ESO, refletindo no desempenho acadêmico dos dois processos de formação. Segundo Bezerra e Fabrício (2023, p. 6), a escassez de constância nas atividades de ESO interfere diretamente no processo de formação docente, causando a inserção de vias alternativas que visem o preenchimento da lacuna deixada pelo ESO, como por exemplo, a adesão da Residência Pedagógica na formação inicial.

Ainda nessa perspectiva, a socialização profissional foi um aspecto determinado pelo tempo em cada experiência. No ESO foram apontadas insatisfações no sentido de não termos a possibilidade de construir relações aprofundadas com o corpo docente, enquanto na Residência Pedagógica foi

possível construir diálogos, mesmo com o desafio dos professores, inicialmente, não terem dado abertura.

Além disso, a identificação de recursos no ESO foi realizada de maneira superficial, enquanto na Residência Pedagógica os recursos foram identificados conforme a precisão durante as aulas. Sob a ótica de Zancul (2010), uma das principais dificuldades no período de estágio é a falta de tempo e, por consequência, a insegurança para lidar com certas situações.

A aprendizagem e o desenvolvimento profissional foram pontos importantes em ambas as experiências, em razão da unificação da teoria com a prática, conforme Pimenta e Lima (2006), que afirmam que o estágio docente deve ser teórico-prático, entretanto, a Residência Pedagógica oportunizou um cenário realizador de planejamentos anuais e metodologias diferenciadas, estimulando a nossa criatividade. Ainda que Caires e Almeida (2003) tenham determinado que o Estágio Supervisionado ajuda os professores neófitos a desenvolver aplicações de metodologias diferenciadas ao longo do processo, a Residência Pedagógica possibilita a contemplação desse objetivo, em decorrência do fator tempo.

Os relatos de experiência vivenciados apresentam aspectos socioemocionais discrepantes, principalmente pela maneira como é conduzida cada trajetória. O ESO é um processo individual, dentro da instituição escolar, embora haja momentos de discussões dentro do espaço universitário com outros estagiários e a professora orientadora. A Residência Pedagógica mescla entre perspectivas individuais, intraescolares com os residentes da escola-campo em questão e interescolares com os residentes das outras escolas-campo. As relações humanas promovidas pelo programa são essenciais para o processo de formação dos residentes (Monteiro et al., 2020 p. 9).

Nesse contexto, houve supervisão em ambos os processos, que foram de suma importância para o desempenho tanto do licenciando como estagiário ou como residente, a diferença foi o nível de profundidade a qual as experiências foram desenvolvidas. É essencial que exista a partilha de experiências, vivências e práticas em meio aos componentes que integram as modalidades de formação docente para, assim, projetar estratégias favoráveis e que beneficiem a todos, partindo do pressuposto de que as relações e atuações irão ocorrer em parceria e coletividade no referente processo (Silveira; Marinho, 2020, p. 241).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com as informações apresentadas, a reflexão entre as duas vivências revelou diferenças marcantes, como a duração do programa, a profundidade da socialização profissional e o nível de autonomia do licenciando. Enquanto o Estágio Supervisionado proporciona uma introdução à prática docente, a Residência Pedagógica oferece uma oportunidade mais completa de imersão no ambiente escolar a fim de agregar no desenvolvimento profissional, promovendo uma compreensão mais ampla da profissão docente e suas demandas.

Portanto, é fundamental considerar as dimensões exploradas por Caires (2003) ao analisar as experiências de formação docente, pois oferecem direcionamentos valiosos para a reflexão sobre as teorias e práticas educativas e o desenvolvimento profissional de futuros professores. Essa compreensão mais abrangente contribui para a melhoria contínua dos programas de formação e, conseqüentemente, para a qualidade do ensino oferecido nas universidades e nas escolas.

5 AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer grandemente a CAPES por nos proporcionar a participação em um Programa que tanto agrega na nossa formação docente inicial, bem como aos residentes, aos preceptores e a coordenadora que formam um grande time e possibilitam a execução do PRP com tanta dedicação e carinho.

REFERÊNCIAS

CAIRES, S.; ALMEIDA, L. S. Vivências e Percepções dos Estágios Pedagógicos: Estudo com Alunos de Licenciaturas em Ensino. **Psico-USF**, v. 8, n. 2, p. 145-153, jul-dez. 2003.

CAIRES, S. M. G. Vivências E Percepções Do Estágio Pedagógico: A Perspectiva Dos Estagiários Da Universidade Do Minho. o **Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho**. 2003. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação. 2003. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/3246>. Acesso em: 30 de mar. 2003.

GERALDO V. D.; LOPES L.; RUDE J. M. A Escolha Da Profissão Docente Condicionada Pela Vocação: Realidade Ou Imaginação?. in: Simpósio Internacional de Pesquisa em Educação Matemática, 4, 2015, Ilhéus, Bahia, Brasil. **Anais do Simpósio Internacional de Pesquisa em Educação Matemática**. 2015. p. 2674-2656.

HAMMOND, L. D.. A Importância da Formação Docente. **Cadernos Cenpec**. São Paulo. v. 4, n. 2, p. 230-247. 2014.

KRASILCHIK, M.. Práticas de Ensino de Biologia. 4. ed. São Paulo: **Editora da Universidade de São Paulo**. 2008.

MONTEIRO, J. H. de L.; QUEIROZ, L. C. de; ANVERSA, A. L. B.; SOUZA, V. de F. M. O Programa Residência Pedagógica: Dialética Entre A Teoria E A Prática. **HOLOS**, v. 3, p. 1–12, 2020. DOI: 10.15628/holos.2020.9545. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/9545>. Acesso em: 26 mar. 2024.

MUSSI, R. F. de F.; FLORES, F. F.; ALMEIDA, C. B. de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 60-77, 2021. DOI: 10.22481/praxisedu.v17i48.9010. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/9010>. Acesso em: 26 mar. 2024.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e Docência: Diferentes Concepções. **Revista Poiesis**, Volume 3, Números 3 e 4, p. 5-24, 2005/2006.

SILVEIRA, T. A.; GOMES, M. C. Aproximações e distanciamentos entre as orientações no estágio supervisionado (ESO) e no programa de residência pedagógica (PRP) na formação dos professores de química. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 12, n. 25, p. 235–248, 2020. DOI: 10.31639/rbpf.v13i25.372. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/372>. Acesso em: 26 mar. 2024.

ZANCUL, M. de S. O Papel Do Estágio Supervisionado Em Ensino De Ciências Biológicas Na Formação De Professores. **Anais III Enebio**. 2010. Disponível em: https://www.sbenbio.org.br/publicacoes/anais/III_Enebio/B082.pdf. Acesso em: 30 de mar. 2024.