



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS
CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS**

THAYS MARIA DE SOUSA MARQUES

**SIGNIFICAÇÕES DA FORMAÇÃO DOCENTE: uma análise das experiências
formativas entre o Programa Residência Pedagógica e os Estágios
Supervisionados**

AREIA

2024

THAYS MARIA DE SOUSA MARQUES

**SIGNIFICAÇÕES DA FORMAÇÃO DOCENTE: uma análise das experiências
formativas entre o Programa Residência Pedagógica e os Estágios
Supervisionados**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentada a Universidade Federal da
Paraíba, como requisito parcial à
obtenção do título de Licenciatura em
Ciências Biológicas.

Orientadora: Prof. Dr^a. Ângela Cristina
Alves Albino.

AREIA

2024

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

M357s Marques, Thays Maria de Sousa.

Significações da formação docente: uma análise das experiências formativas entre o programa residência pedagógica e os estágios supervisionados / Thays Maria de Sousa Marques. - Areia:UFPB/CCA, 2024.
54 f. : il.

Orientação: Ângela Cristina Alves Albino.
TCC (Graduação) - UFPB/CCA.

1. Ciências Biológicas. 2. Docência. 3. Formação inicial. 4. Programas. I. Albino, Ângela Cristina Alves. II. Título.

UFPB/CCA-AREIA

CDU 573(02)

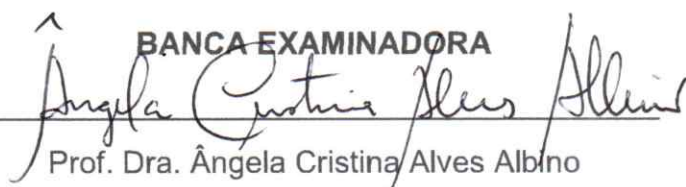
THAYS MARIA DE SOUSA MARQUES

**SIGNIFICAÇÕES DA FORMAÇÃO DOCENTE: uma análise das experiências
formativas entre o Programa Residência Pedagógica e os Estágios
Supervisionados**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentada a Universidade Federal da
Paraíba, como parte das exigências para a
obtenção do título de Licenciada em
Ciências Biológicas.

Aprovado em: 29/10/2024.

BANCA EXAMINADORA

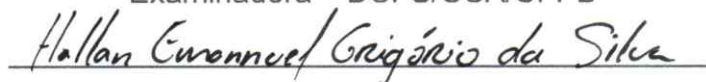

Prof. Dra. Ângela Cristina Alves Albino

Orientadora – DCFS/CCA/UFPB



Prof. Dra. Andreia de Sousa Guimarães

Examinadora – DCFS/CCA/UFPB



Prof. Me. Hallan Emmanuel Grigório da Silva

Examinador – Secretaria de Educação da Paraíba

Dedico este trabalho aos meus avós, Josirene e Gilmar, que, sob o sol, plantaram as sementes para que eu, na sombra, pudesse plantar e colher o sonho da minha vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus e a Nossa Senhora por me permitirem viver esse sonho e chegar até aqui.

A minha família que sempre me incentivaram a estudar e me deram apoio para que isso fosse possível, em especial aos meus avós Josirene e Gilmar, que nunca mediram esforços para que eu conseguisse realizar meu sonho, sem vocês eu não teria conseguido.

Aos meus irmãos Thuylla, Raylson e Thaylla, obrigada por estarem comigo em todos os momentos da minha vida, sei que sempre torceram por mim e que posso contar com vocês para tudo.

Ao meu namorado Jean, por ter acreditado em mim, lembro-me dos dias que eu não acreditava que iria dar certo, e você estava lá me dando forças e dizendo que eu era capaz, obrigada por sempre está comigo.

Aos meus amigos Marcos e David, que desde o início dessa longa jornada estiveram comigo nas lutas, choros, alegrias e conquistas, se tornando minha segunda família, vocês foram base essencial na minha formação.

A Jaque, Léo, Helô e Icaro, por terem aberto as portas da sua casa quando eu cheguei em Areia sem conhecer ninguém, e por terem me dado amparo até quando eu precisei, a vocês minha eterna gratidão.

A minha grande amiga Andreza que me acolheu na casinha sem me conhecer, você é muito importante pra mim e fez parte de tudo que conquistei até hoje, sem seu apoio teria sido tudo mais difícil. Nos tornamos grandes amigas e tínhamos que ir estudar em locais diferentes, por que se ficássemos juntas a gente não estudava. A você minha amiga, minha eterna gratidão.

A minha orientadora Ângela Albino, por toda paciência e incentivo, um dia quero ser 1% como você, humana, calma e extremamente competente.

Ao meu preceptor, Hallan Grigório, por todo apoio nos 18 meses em que fui residente, você foi indispensável na minha formação.

A Universidade Federal da Paraíba, seu corpo docente, direção, administração, servidores e técnicos administrativos do Centro de Ciências Agrárias por possibilitar a realização desse sonho, minha gratidão.

Por fim, agradeço imensamente a todos que contribuíram na minha formação acadêmica de forma direta ou indireta.

"Faça o teu melhor na condição que você tem, enquanto você não tem condições melhores para fazer melhor ainda".

Mario Sérgio Cortella

RESUMO

O presente trabalho, faz uma análise comparativa sobre os dois processos de formação inicial docente, o Programa Residência Pedagógica (PRP) e os Estágios Supervisionados, evidenciados pelos licenciandos do curso de Ciências Biológicas do Centro de Ciências Agrárias/Campus II da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Ao verificar as diferenças nos encaminhamentos práticos dos Estágios Supervisionados e o PRP, foi possível observar a importância de ambas as experiências, porém, cada uma com suas particularidades. Analisar e comparar processos de formação docente, exige um cuidado para argumentar cada processo. Nesse sentido, tem-se como objetivos deste trabalho destacar os encaminhamentos de cada processo de formação inicial docente de forma comparativa. Ao buscar analisar as vivências, experiências, planejamento, direcionamento das atividades e qualidade do processo, farei uma análise das experiências formativas, não para estigmatizar processos, mas para evidenciar os encaminhamentos de prática pedagógica de cada espaço formativo. A metodologia se tratou de uma pesquisa qualitativa, comparativa, de cunho bibliográfico e autobiográfico pelos participantes, utilizando-se de registros de 6 (seis) licenciandos do curso de Ciências Biológicas da UFPB. Como critério de seleção, foram selecionados, por adesão, os estudantes que cursaram qualquer um dos quatros Estágio Supervisionado e que foram residentes no PRP. Os resultados obtidos por meio das análises autobiográficas apontam que ambos os modelos formativos são importantes, porém, o PRP oferece um leque de vivências e experiências mais abrangente, em relação aos Estágios Supervisionados. Nesse contexto, é evidente a necessidade de oferecer para estudantes da licenciatura formações docentes onde tenha tempo e práticas educacionais de qualidade.

Palavras-Chave: docência; formação inicial; programas.

ABSTRACT

The present work makes a comparative analysis of the two processes of initial teacher training, the Pedagogical Residency Program (PRP) and the Supervised Internships, evidenced by the undergraduates of the Biological Sciences course at the Center for Agrarian Sciences/Campus II of the Federal University of Paraíba (UFPB). By verifying the differences in the practical referrals of the Supervised Internships and the PRP, it was possible to observe the importance of both experiences, however, each with its own particularities. Analyzing and comparing teacher training processes requires care to argue each process. In this sense, the objectives of this work are to highlight the differences, differences and referrals of each process of initial teacher training. By seeking to analyze the experiences, planning, direction of activities and quality of the process, we will make comparisons, not to stigmatize processes, but to highlight the directions of pedagogical practice of each formative space. The methodology was a qualitative, comparative, bibliographic and autobiographical research by the participants, using records of 6 (six) undergraduate students of the Biological Sciences course at UFPB. As a selection criterion, students who attended any of the four Supervised Internships and who were residents of the PRP were selected, by adhesion. The results obtained through the autobiographical analyses indicate that both formative models are important, however, the PRP offers a more comprehensive range of experiences and experiences, in relation to the Supervised Internships. In this context, it is evident the need to offer teaching students teacher training where they have time and quality educational practices.

Key-words: teaching; initial training; programs.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CCA	Centro de Ciências Agrárias
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
IES	Instituição de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PRP	Programa Residência Pedagógica
SIGAA	Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas
UFPB	Universidade Federal da Paraíba

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	10
2 A FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL: PERÍODO COLONIAL.....	12
2.1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PERÍODO DO IMPÉRIO	13
2.2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA DÉCADA DE 1930	15
2.3 AS DIRETRIZES CURRICULARES PARA FORMAÇÃO DOCENTE	18
3 PROGRAMAS E CURRÍCULOS DE FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL	22
3.1 OS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS	23
3.2 O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA	25
4 METODOLOGIA.....	30
5 RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	32
5.1 AVALIAÇÃO FORMATIVA DO PRP E DOS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS	32
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	41
REFERÊNCIAS	43
ANEXOS.....	48
ANEXO I - QUESTIONÁRIO.....	48
ANEXO II – RESPOSTA PARTICIPANTES	49
ANEXO III – RESPOSTA PARTICIPANTES	50
ANEXO IV – RESPOSTA PARTICIPANTES	51
ANEXO V – RESPOSTA PARTICIPANTES.....	52
ANEXO VI – RESPOSTA PARTICIPANTES	53
ANEXO VII – RESPOSTA PARTICIPANTES	54

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo é parte de um processo formativo como licencianda do curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal da Paraíba, no meu processo formativo tive a oportunidade de participar do Programa Residência Pedagógica (PRP) e ter cursado dois (2), dos quatro (4) Estágios Supervisionados, oferecidos no Plano Político Pedagógico (PPP) da licenciatura.

O tema deste trabalho foi escolhido em virtude da minha vivência no Estágio Supervisionado e no PRP. Embora ambas as formações sejam fundamentais, foi durante o PRP que experimentei o ambiente escolar de forma mais sólida: o contato direto com os estudantes, as relações estabelecidas em sala de aula e na sala dos professores, tudo isso proporcionou uma imersão no cotidiano escolar.

No PRP, tive a oportunidade de preparar aulas, planos, atividades, provas, recuperações, participar de reuniões de pais, planejamento dos professores, organizar feiras de ciências, além do mais, o tempo de 18 meses (1 ano e meio) do programa nos faz viver a escola de forma mais efetiva.

Tive a oportunidade de pagar dois estágios supervisionados, o estágio I e o estágio III. No estágio I, a carga horária se dá em 60h (4 créditos), a atividade desenvolvida na escola é apenas de observação e ocorre nos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), temos muitas aulas teóricas com a professora da disciplina e fazemos algumas visitas a escola para observação. De acordo com as informações do Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA), a ementa da disciplina tem como objetivo geral: articular saberes pedagógicos na observação da estrutura e funcionamento da escola de Ensino Fundamental e objetivos específicos: Conhecer o ambiente da escola e suas relações com a comunidade; Verificar práticas de ensino voltadas para seu campo de estudo; Analisar os limites da autogestão e autonomia escolar (proposta pedagógica, legislação, recursos financeiros); Compreender o papel do serviço de apoio técnico pedagógico da escola (supervisão, orientação, assistente social); Refletir sobre as condições do contexto real da escola e os desafios a serem enfrentados na profissão (SIGAA, 2024).

No estágio III, a carga horária total é de 135h (9 créditos), que são divididas em 100h práticas (distribuídas pela professora) e 35h de aula teórica com a professora da disciplina, as atividades são desenvolvidas no 9º ano do ensino

fundamental e no 1º ano do ensino médio. Segundo a ementa da disciplina disponibilizada no Sigaa, a disciplina tem como objetivos “Elaborar plano de aula e de ensino para os conteúdos de Ciências; Conhecer os PCN de Ciências e a BNCC; Elaborar e apresentar aulas de Ciências; Inserir o aluno no contexto da sala de aula e da disciplina de Ciências; Iniciar o estagiário na análise dos conteúdos de ensino da disciplina de Ciências; Perceber as fontes dos saberes ensinados pelos professores; Entender as formas de avaliação do processo de aprendizagem escolar; Refletir sobre a didática dos professores em sala de aula” (SIGAA, 2024).

Dentro das conversas sobre a formação de professores, percebemos que é comum a afirmação sobre a necessidade de implementar medidas educativas que permitam entender os diversos aspectos relacionados ao ensino e a complexidade dos elementos que influenciam esse processo. Pensar à docência é afirmar um compromisso contínuo com estudo e qualificação, com um planejamento intencional, no sentido de otimizar o crescimento dos alunos através do acesso ao conhecimento científico de forma inclusiva (Mello e Arraias, 2021).

2 A FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL: PERÍODO COLONIAL

Historicamente, a educação no Brasil inicia-se com a chegada dos jesuítas (1549) e, mais especialmente, após a instauração de colégios que visavam à formação da elite dirigente e de quadros para a ordem dos inicianos. Esses padres, inicialmente, em convergência com as proposições da Contrarreforma definidos no Concílio de Trento (1543), aqui adentraram para converter os indígenas à fé católica e transmiti-los noções básicas da língua portuguesa, da aritmética, além de uma breve capacitação para o trabalho (Ribeiro, 2015).

Posteriormente, os inicianos passaram a privilegiar também a formação da elite dirigente, com a abertura de colégios, nos quais eram praticados os princípios do “Ratio- Studiorum”, que consistia numa pedagogia centrada no neotomismo (junção de influência aristotélica atrelada a concepções cristãs) seguindo orientações emanadas das Constituições da Companhia de Jesus (Villalta, 2002).

A teoria educacional que orientou os princípios do “Ratio-Studiorum” emanava de uma concepção humanista tradicional de vertente religiosa, que procurava também se adaptar às singularidades da colônia, resultando assim em uma espécie de “pedagogia brasílica” (Saviani, 2012).

Vale ressaltar que anteriormente ao “Ratio”, nos primeiros anos de colonização, o jesuíta Manoel da Nóbrega já havia elaborado um plano de instrução, que orientava inclusive os primeiros colégios da colônia. Neste plano, iniciavam-se os estudos através da aprendizagem da língua portuguesa e da doutrina católica, além de instrumentos musicais (Ribeiro, 2015).

Deste modo, durante os 210 anos em que permaneceram no Brasil, os jesuítas exerceram uma poderosa influência que influenciou de modo profundo a formação da sociedade brasileira e se constituíram nos principais mentores intelectuais do período colonial. Durante estes longos anos em que aqui permaneceram, a Companhia de Jesus criou dezessete colégios secundários e duas centenas de escolas primárias (Villalta, S.D).

É notório que a educação no período colonial era destinada à catequização dos indígenas, assim como também era um privilégio de poucos que faziam parte da nobreza. Nesse período em que o Brasil era colônia portuguesa, era inexistentes instituições de ensino destinadas exclusivamente à formação de professores profissionais, comprometidos apenas com a instrução. A formação docente

subordinava-se, primeiramente, à formação do sacerdote, embora a ação pedagógica dos futuros padres fosse detalhadamente normatizada pelo *Ratio Studiorum* (Saviani, 2008).

A formação do padre-professor confundia-se com o exercício do sacerdócio, na medida em que para se obter uma sólida formação, o jesuíta recebia uma preparação tanto para exercer sua missão evangelizadora, quanto para praticar a função educadora (Ribeiro, 2015).

Em 1759 Marquês de Pombal expulsa os jesuítas, e a partir dessa expulsão teremos algumas medidas, como: a) implantação do ensino público oficial; b) nomeação dos professores pela coroa. c) aulas Régias e disciplinas isoladas; d) subsídio Literário (Pagamentos dos professores) (Gondra; Schueler, 2008).

Com a expulsão dos jesuítas, encontramos em alguns autores, a visão de que esta expulsão se provocou um certo desmantelamento da educação brasileira, que não foi solucionado com a criação das Aulas Régias. Em um estudo clássico, já aparecia este olhar crítico em relação à expulsão dos jesuítas, como um processo que gerou desdobramentos catastróficos à educação brasileira (Azevedo, 1976).

Quanto à formação dos professores para essa nova fase educacional brasileira, podemos salientar que foi majoritariamente precária, uma vez que os docentes apresentavam um desconhecimento pedagógico e uma ignorância dos próprios conteúdos que ministravam (Costa *et al.*, 2020).

2.1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PERÍODO DO IMPÉRIO

Após a vinda da Corte portuguesa, inaugurou-se um longo processo que culminaria na Independência da colônia brasileira, em 1822. Pode-se dizer que o cenário da formação de professores pouco alterou, até mesmo com a Constituição de 1824 outorgada, a falta de uma estrutura nacional de formação de professores, continuou como uma problemática central. Outro grande problema vivenciado no início do século XIX no Brasil era a escassez de professores, e até então a inexistência de escolas de formação de professores (Ribeiro, 2015).

Nesse contexto, houve a criação da Lei de 1823 concedia a qualquer cidadão o direito de abrir escolas elementares e nelas empregar o denominado Ensino Mútuo. Antes que se fundassem escolas especificamente destinadas à formação de pessoal docente, encontra-se nas primeiras escolas de ensino mútuo – instaladas a

partir de 1820 a preocupação não somente de ensinar as primeiras letras, mas de preparar docentes, instruindo-os no domínio do método (Tanuri, 2000).

As Escolas de Ensino Mútuo enfatizavam o ensino da leitura, o ensino rudimentar da aritmética e, sobretudo, o domínio do método criado por Joseph Lancaster, que consistia num sistema de monitoria no qual os alunos mais aplicados lecionavam para os alunos iniciantes, ou com problemas de aprendizagem, todos regidos por uma disciplina rígida e respeito à hierarquia escolar (Caetano, S.D).

Posteriormente, a Lei de 15/10/1827 consagra a instituição do ensino mútuo no Brasil, dispondo, em seu art. 5º, que os professores que não tiverem a necessária instrução deste ensino irão instruir-se em curto prazo e à custa de seus ordenados nas escolas da Capital. Pouco resultou das providências do Governo central referentes ao ensino de primeiras letras e preparo de seus docentes de conformidade com a Lei geral de 1827 (Tanuri, 2000).

É importante destacar, que essas escolas foram implementadas anteriormente à criação de instituições específicas para a formação docente. Esta referida lei estipula ainda, que os professores deverão ser treinados nesse método arcando com os próprios custos. Embora já se observe uma ligeira preocupação com a formação de professores, percebe-se também um desinteresse do Estado nesse processo de formação, tendo em vista que fica a cargo dos docentes arcar com suas capacitações (Ribeiro, 2015).

As primeiras escolas normais brasileiras, destinadas à formação de professores, só seriam estabelecidas, por iniciativa das Províncias, logo após a reforma constitucional de 12/8/1834, que, atendendo ao movimento descentralista, conferiu mais autonomia às Assembleias Legislativas Provinciais (Tanuri, 2000).

Desse modo, as primeiras iniciativas pertinentes à criação de escolas normais se relacionam de modo intrínseco com a preponderância do grupo conservador, resultando das pressões desenvolvidas para consolidar sua hegemonia e impor seu projeto político. A primeira escola normal brasileira foi criada na Província do Rio de Janeiro, pela Lei nº 10, de 1835, que determinava que deveria haver uma escola normal na capital da província, para habilitar futuros professores da instrução primária, e professores que já atuavam, mas que não tinham instrução suficiente para atuar nas escolas de Ensino Mútuo (Ribeiro, 2015).

As primeiras Escolas Normais do Brasil não atraíram o interesse dos docentes, pois elas ofereciam baixos salários para o exercício do magistério, um

currículo rudimentar, estrutura precária e pouco apreço conferido aos profissionais da educação. Uma realidade que, tiradas inúmeras exceções, e descontado o aspecto de contextos totalmente diferentes, encontra eco ainda atualmente (Tanuri, 2000).

2.2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA DÉCADA DE 1930

No Brasil, os cursos de licenciatura foram criados na década de 30 sendo ofertados pelas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras existentes nas recém-implantadas instituições de ensino superior (Pereira, 1999).

Soares e Mesquita (2010) argumenta que a criação destes cursos surge em decorrência de necessidades formativas de profissionais que viessem atender ao projeto educacional do Brasil urbano-industrial em que segmentos da sociedade civil reivindicavam a expansão das oportunidades educacionais. Nesse primeiro modelo formativo, podemos perceber a existência de uma concepção idealizada da ação docente, na qual as disciplinas científicas eram hegemônicas, secundarizadas pelas disciplinas do campo pedagógico (Andrade *et al.*, 2004).

No Brasil, no ano 1930 se dava o processo de ocidentalização, ou seja, constituição de uma relação equilibrada entre Estado e sociedade civil (Silva, 2004), o projeto educacional apresentava a instituição escolar como aparelho ideológico da difusão das ideias de educação como instrumento que possibilitava a mobilidade social.

Nesse direcionamento, evidenciou-se que, na década de 1930, a formação de professores ganhou a sua identidade sob a amalgama do curso de Didática, cabendo a este qualificar o candidato do curso de Bacharelado, em particular, na aquisição de um conjunto de saberes provenientes da Didática, da Administração, da Psicologia, da Sociologia e da Biologia.

Para Nunes (2003), o reconhecimento da necessidade de uma formação docente específica possui estreita relação com o desenvolvimento de um sistema público de ensino e a consequente reunião dos professores em uma categoria profissional ligada ao funcionalismo público. Todo esse processo, por sua vez, foi fruto tanto de disputas por parte dos grupos que desejavam uma maior inserção social via educação, quanto daqueles que desejavam conter esses grupos emergentes. Para a autora, foi na primeira década do século XX que os centros

urbanos brasileiros “tornaram-se atmosfera propícia para cultivar a educação obrigatória, defendida para a evolução das classes populares e sua formação para o trabalho especializado”. No caso das Licenciaturas, essa compreensão associa-se a um primeiro reconhecimento da importância de uma formação profissional específica pautada, por um lado, no domínio mais especializado de um “saber a ensinar” e, por outro, na emergência de uma primeira atenção mais consistente ao “saber ensinar”.

Quando a formação docente voltada para o nível secundário foi instituída nas universidades recém-fundadas, já se contava, portanto, com um sistema escolar que se expandira para além do primeiro colégio oficial de instrução secundária no país – o Imperial Collegio de Pedro II². No caso específico do professor de Ciências Biológicas, sua capacitação para lecionar as disciplinas Ciências, História Natural e Biologia Geral nos colégios e liceus brasileiros passava a ocorrer em cursos de Licenciatura em História Natural (Andrade *et al.*, 2010).

Tanto a Licenciatura anteriormente referidas quanto os demais cursos de formação inicial docente pautavam-se em um modelo formativo que a literatura vem caracterizando como modelo da “racionalidade técnica”. Nele, os professores seriam profissionais cuja atividade consistiria na rigorosa aplicação de técnicas cientificamente fundamentadas, ou seja, deveriam enfrentar os problemas práticos – aqueles decorrentes da ação docente – por meio da aplicação de conhecimentos produzidos no campo da pesquisa científica (Monteiro, 2001).

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) foi um momento de relevância pedagógica. Pela primeira vez, teve-se a expressão dos interesses educacionais nacionais, aproximando-se das ideias de “um sistema educacional, isto é, da organização lógica, coerente e eficaz do conjunto das atividades educativas no âmbito de um determinado país” (Saviani, 2004, p. 33). Vieira e Gomide (2013, p. 8) acreditam que: “além da defesa da Escola Nova, o Manifesto emergiu como uma proposta de construção de um amplo e abrangente sistema educacional em defesa da escola pública”.

Também, inspirados nas ideias do filósofo e educador norte-americano John Dewey, o Manifesto da Educação Nova defendia o estabelecimento de uma relação intrínseca entre a escola, o trabalho e a vida, isto é, entre a teoria e a prática, em favor da reconstrução nacional. Entre os vinte e cinco signatários do Manifesto da Educação Nova figuram nomes de proeminentes educadores, cientistas e

intelectuais, envolvidos com movimentos de modernização educacional e cultural do Brasil, como Anísio Teixeira, Cecília Meireles, Roquette Pinto entre outros.

Ainda segundo o Manifesto, a educação era compreendida como um problema social. O método científico determinava uma mudança de paradigma na condução do trabalho pedagógico e da formação de professores, de modo que o educando, com seus interesses, suas aptidões e suas tendências, passou a ser o foco do processo educativo. Nesse contexto, tornaram-se essenciais os conhecimentos da filosofia, da psicologia e da sociologia (Vieira; Gomide, 2013).

A Constituição de 1934 incorporou algumas de suas reivindicações e, pela primeira vez, defendeu o dever do Estado para com a Educação Elementar, além de garantir a gratuidade, a autonomia e a descentralização do processo educativo. Revelou também a presença do Ministério da Educação e Saúde, criado em 1930, visando a regulamentar, organizar e gerir a educação nacional. Da mesma forma, essa Constituição foi a primeira a traçar as diretrizes para a educação nacional (Vieira; Gomide, 2013).

A Constituição de 1937, em seu art. 15, inciso IX, estabelecia como competência de a União fixar as bases e determinar os quadros da educação nacional, traçando as diretrizes a que deve obedecer a formação física, intelectual e moral da infância e da juventude (Brasil, 1937). Ao mencionar infância e juventude, explicitava-se a necessidade de Educação Primária, além da secundária e superior. Em face disso, os professores foram chamados a se profissionalizar, a fim de atender às demandas pela Educação Primária. Isso gerou a necessidade de redefinir a sua formação, já atendida nos moldes do curso normal, criado em 1830, porém expandido no período republicano (Vieira; Gomide, 2013).

Nessas condições, a Educação Profissional foi se concretizando atrelada ao desenvolvimento econômico capitalista industrial em processo de aceleração, que, consequentemente, exigia formação de demandas para atender às suas necessidades. Os cursos profissionalizantes efetivavam-se, na relação capital-trabalho, como oportunidades de profissionalização dos menos favorecidos, ou seja, os pobres.

No ano de 1937 o presidente do Brasil Getúlio Vargas promulgou a Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937, e o Inep foi criado para orientar políticas públicas em educação. A fundação do Inep ocorre no contexto de renovação do Estado brasileiro, quando é criado o Ministério da Educação e Saúde, e, no plano mais

amplo, do movimento de reformas educacionais realizadas por educadores e da mobilização deles, ao lado de outros atores sociais, em favor da educação pública.

A formação de professores para o ensino secundário foi instituída a partir do Decreto-Lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939 (Brasil, 1939) nas universidades e instituições de ensino superior, no esquema 3+1, três anos de bacharelado e um ano de licenciatura (Sokolowski, 2015).

No período entre 1939-1971, a formação de professores, principalmente no nível superior, os cursos de licenciatura resultaram fortemente marcados pelos conteúdos culturais cognitivos, relegando o aspecto pedagógico-didático a um apêndice de menor importância, representado pelo curso de didática, encarado como uma mera exigência formal para a obtenção do registro profissional de professor. O curso de Pedagogia, à semelhança do que ocorreu entre os cursos normais, foi marcado por uma tensão entre os dois modelos. Embora seu objeto próprio estivesse todo ele embebido do caráter pedagógico-didático, este tendeu a ser interpretado como um conteúdo a ser transmitido aos alunos antes que como algo a ser assimilado teórica e praticamente para assegurar a eficácia qualitativa da ação docente (Saviani, 2009).

2.3 AS DIRETRIZES CURRICULARES PARA FORMAÇÃO DOCENTE

A temática da formação profissional de docentes tem sido historicamente estudada por diversos pesquisadores no campo das Ciências da Educação, a partir do século passado, passou a ser objeto de estudo de vários pesquisadores os saberes docentes, as percepções dos professores sobre os estudantes e o trabalho que eles realizam, bem como os conhecimentos profissionais aplicados em sua área de atuação profissional (Moreira; Silva; Santos, 2019).

No âmbito em questão, merece destaque a importância da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394/1996, a qual se destaca por ser um marco jurídico de extrema relevância no cenário brasileiro, passando a estabelecer diretrizes para a educação em todos os níveis e modalidades de ensino. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) número 9.394/1996 estabelece como um dos princípios e estruturas fundamentais a ideia de que a formação de professores deve incorporar a relação entre teoria e prática no contexto dos Estágios Supervisionados (Brasil, 1996).

Nesse contexto, as diretrizes mais atuais, que foram sancionadas em 2002 e 2004 pelo Conselho Nacional de Educação, apresentam como proposta para a Formação dos Professores da Educação Básica, licenciatura plena, um curso com identidade própria, com conhecimentos e competências específicos para a atuação docente, privilegiando:

O preparo do professor; a aprendizagem como um processo de construção de conhecimento, habilidades e valores; conteúdos, como meio de suporte na constituição das competências e avaliação como parte integrante do processo de formação (Brasil, 2002a, p. 2).

O governo federal apresenta sugestões na busca de melhorias da nossa educação, tanto no nível básico quanto no nível superior. Desde a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996, o Ministério da Educação (MEC) propõe uma reforma de ensino em todos os níveis de escolaridade, elaborando e oferecendo como norteamento para professores e instituições de ensino, orientações como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1997, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para as Licenciaturas de 2001 e para a Educação Básica em 2013. Estes documentos, junto com outros de menor relevância, visam um processo educativo contextualizado, interdisciplinar, focado em desenvolver habilidades e competências, no lugar da simples assimilação de conteúdo.

A partir destes documentos o governo federal orienta, no chamado Plano de Desenvolvimento da Educação, que uma educação sistêmica deve valorizar e articular conjuntamente a todos os níveis e modalidades educacionais, as ações que organizam o sistema de ensino (Cortez; Del Pino, 2018). Esta proposta possibilita um ciclo educacional integralizado com suas diferentes etapas, promovendo articulações entre educação básica e educação superior:

Conforme o plano: Visão sistêmica implica, portanto, reconhecer as conexões intrínsecas entre Educação Básica e Educação Superior; entre formação humana, científica, cultural e profissionalização e, a partir dessas conexões, implementar políticas de educação que se reforcem reciprocamente (Brasil, 2013).

Dentro do cenário de debates e proposições acerca dos modelos educacionais propostos pelo neoliberalismo, foi formulada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96, a partir da formulação, ficou perceptível que a formação de professores no Brasil apresentou novas características e proposições, contudo houve um processo de transição para que essa Lei fosse colocada em

prática, fazendo com que as influências do período anterior permanecessem por um tempo (Nascimento, 2024).

Só em 2002 quando foi formulada as DCN para a Formação de Professores, que as adaptações previstas pela LDB 9.394/96 foram implementadas realizando as adaptações nos currículos de formação docente. É importante destacar a exigência do nível superior para os professores da educação básica que está expressa nos artigos 62 e 63, respectivamente:

Art. 62 – A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em Universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Art. 63 – Os Institutos Superiores de Educação manterão:

I - Cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do Ensino Fundamental;

II - Programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de Educação Superior que queiram se dedicar à educação básica;

III - Programas de educação continuada para profissionais de educação dos diversos níveis (Brasil, 1996).

Assim as universidades foram possibilitadas de organizar cursos superiores para a formação de professores, de acordo com seus projetos institucionais, desde que esses projetos fossem adequados para licenciaturas plenas. Nesse período, uma porcentagem dos professores de educação básica no Brasil, possuíam apenas formação a nível médio, no curso de magistério e outra porcentagem era composta por milhares de professores leigos, fazendo com que no processo transitório a lei delimitasse um prazo de 10 anos, para que os sistemas de ensino se adequassem as novas normas. Fazendo com que a superação da fragmentação dos currículos fosse uma exigência legal (Nascimento, 2024).

Com isso as proposições da LDB 9.394/96 foram reafirmadas na Resolução CPN 1/99, e apontaram um novo tempo dentro da formação de professores no País, tanto na estrutura curricular, como na sua articulação. E na qualificação da formação dos professores da educação básica (Nascimento, 2024).

As DCN para os cursos de Licenciatura em Física, Ciências Biológicas e Química, de 2001, são os documentos oficiais que têm norteado os Planos Pedagógicos dos Cursos (PPC) destes cursos e estão organizadas, por linhas gerais, seguindo uma mesma sequência. Esta começa apresentando o que se

deseja referente ao perfil dos formandos, seguindo por uma orientação com as competências e habilidades que devem ser desenvolvidas nos cursos. Para atingir tais pressupostos, o documento segue orientando sobre a estrutura dos cursos e seus conteúdos curriculares, deixando, por fim, uma sugestão referente às distribuições destes conteúdos e às estruturas modulares comuns e complementares que devem ser oferecidas (Cortez; Del Pino, 2018).

Neste contexto, as universidades, e, neste caso, os cursos de licenciatura das áreas de Ciências da Natureza, ocupam papel de grande importância, pois segundo as diretrizes: “Como produtora de saber e formadora de intelectuais, docentes, técnicos e tecnólogos, a universidade contribui para a construção contínua do mundo e sua configuração presente” (Brasil, 2001, p. 1).

3 PROGRAMAS E CURRÍCULOS DE FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

O Estágio Supervisionado é um componente curricular obrigatório nos cursos de Licenciatura, com a inserção do professor em formação no campo da prática profissional para ter a experiência da docência, vivenciando a regência de classe e a realidade da sala de aula, que são saberes fundamentais na construção da identidade docente (Silva; Alexandre; Aredes, 2023).

O Programa de Residência Pedagógica (PRP) é um programa que tem por finalidade fomentar projetos institucionais de residência pedagógica implementados por Instituições de Ensino Superior, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação inicial de professores da educação básica nos cursos de licenciatura (Silva; Alexandre; Aredes, 2023).

Os programas de Formação Inicial no Brasil em destaque os Estágios Supervisionados e o Programa Residência Pedagógica, desempenham um papel importante no contexto universitário, trazendo como ponto chave a experimentação aos futuros docentes. Através de experiências práticas e reflexivas fundamentais para o exercício da profissão (Nascimento, 2024).

Os Estágios Supervisionados na formação inicial oferecem aos discentes diversas atividades, como observação, participação e regência, essenciais para o desenvolvimento prático na docência. A carga horária e as atividades variam conforme o estágio em que o discente realizando. Nos Estágios I o foco é exclusivamente na observação, com uma carga horária de 60 horas totais. Já nos Estágios II, III e IV, os discentes realizam tanto observação, quanto participação e regência escolar. No Estágio II, a carga horária é de 60h, o Estágio III, a carga horária é de 135 horas, enquanto no Estágio IV, são 150 horas.

Já o PRP oferece em suas atividades observação, participação e regência de aulas, com a carga horária total de 405h de atividades, divididas em três módulos de 6 meses com 135h cada, totalizando um período de 18 meses.

O processo de formação de professores é um contínuo desenvolvimento pessoal, profissional e social, o qual é construído a partir das experiências, vivências e reflexões acerca da profissão. Nesse sentido, Nóvoa (1992, p.25) reitera que a formação: “deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada”.

Nessa perspectiva, a formação inicial é uma etapa crucial para o desenvolvimento do professor, pois busca habituar os futuros professores a refletir sobre sua prática profissional e sobre o contexto escolar (Gauthier, 1998).

3.1 OS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS

O Estágio Curricular Supervisionado, indispensável na formação de docentes nos cursos de licenciatura é um processo de aprendizagem necessário a um profissional que deseja realmente estar preparado para enfrentar os desafios de uma carreira e deve acontecer durante todo o curso de formação acadêmica, no qual os estudantes são incentivados a conhecerem espaços educativos entrando em contato com a realidade sociocultural da população e da instituição.

Como preparação à realização da prática em sala de aula, o tradicional estágio se configura como uma possibilidade de fazer uma relação entre teoria e prática, conhecer a realidade da profissão que optou para desempenhar, pois, quando o acadêmico tem contato com as atividades que o estágio lhe oportuniza, inicia a compreensão aquilo que tem estudado e começa a fazer a relação com o cotidiano do seu trabalho (Scalabrin; Molinari, 2013).

De acordo com a lei federal 11.788 de 25/09/2018, o Estágio Curricular obrigatório ou não, consiste em prática educativa escolar realizada em contexto de trabalho profissional, componente integrante do processo de formação inicial, que se constitui como espaço fundamental para a análise da relação entre a teoria e a prática (Geglio, 2008).

Segundo Tardif (2002), o estágio supervisionado constitui uma das etapas mais importantes na vida acadêmica dos alunos de licenciatura e, cumprindo as exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a partir do ano de 2006 se constitui numa proposta de estágio supervisionado com o objetivo de oportunizar ao aluno a observação, a pesquisa, o planejamento, a execução e a avaliação de diferentes atividades pedagógicas; uma aproximação da teoria acadêmica com a prática em sala de aula.

Os estágios oferecidos no CCA são totalizados em 405 horas, e são divididos em quatro (4) estágios oferecidos do 5º ao 8º período do curso. A distribuição da carga horária a ser desenvolvida no decorrer do curso através dos quatro estágios corresponde a 60, 60, 135 e 150 horas.

O primeiro estágio tem como enfoque o contexto escolar, planejamento e gestão da escola, o segundo corresponde à docência no Ensino Fundamental I e II, o terceiro refere-se à docência no Ensino Fundamental II, e o quarto estágio corresponde à docência no Ensino Médio (Geglio, 2008).

O Estágio no Ensino Fundamental I e II tem como objetivo proporcionar ao estagiário a experiência da observação de profissionais da educação que atuam nesse nível de ensino, levando em consideração o conhecimento teórico e prático, bem como, suas relações com o contexto social, econômico e político. Nesse contexto, o estagiário também pode auxiliar os professores nas atividades e ministrar aulas de ciências. No Ensino Médio, o objetivo geral é contribuir no processo de formação inicial do professor do ensino médio, levando em conta os aspectos práticos da educação dos adolescentes (Geglio, 2008).

O Estágio Curricular Obrigatório é desenvolvido através das atividades de Observação, Participação e Regência. A observação caracteriza-se pela contemplação da atuação do professor em sala de aula, bem como, nos demais espaços onde ocorre o processo de ensino e aprendizagem, no qual o estagiário deverá fazer uma reflexão acerca da realidade vivenciada.

A participação possibilita ao estagiário a oportunidade de auxiliar e executar atividades em sala de aula, desse modo, quando solicitado ele poderá preparar o material didático para uma determinada aula, dar assistência, corrigir exercícios e provas, além de outras atividades, seguindo as orientações do professor responsável. Por último, a regência propicia ao estagiário a oportunidade de ministrar aulas, além de desenvolver atividades relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem, seguindo a orientação do professor responsável pela sala (Geglio, 2008).

Assim, os estágios são importantes porque objetiva a efetivação da aprendizagem como processo pedagógico de construção de conhecimentos, desenvolvimento de competências e habilidades através da supervisão de professores atuantes, sendo a relação direta da teoria com a prática cotidiana. Pois unir teoria e prática é um grande desafio com o qual o educando de um curso de licenciatura tem de lidar.

E, se esse problema não for resolvido ou pelo menos suavizado durante a vida acadêmica do estudante, essa dificuldade se refletirá no seu trabalho como professor. Não é apenas frequentando um curso de graduação que uma pessoa se

torna profissional. É, principalmente, envolvendo-se intensamente como construtor de uma práxis que o profissional se forma (Fávero, 1992).

Desta forma, o estágio é importantíssimo, pois é um dos momentos mais significativos de qualquer curso de graduação. Os estudantes criam perspectivas em relação ao que vai ocorrer nesse tempo, uma vez que após a ênfase nos conhecimentos teóricos é o momento de colocar em prática tudo aquilo que foi discutido durante o curso de formação, levando assim a teoria à prática de sala de aula.

Daí a importância, não apenas do estágio como também de todo o processo de formação acadêmica nos bancos escolares, ou seja, o embasamento teórico visto na sala de aula é de grande importância para a realização do estágio, é o conhecimento científico que o estagiário coloca em prática durante o estágio (Scalabrin; Molinari, 2013).

3.2 O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

O programa de Residência Pedagógica é um modelo de formação profissional para cursos de licenciatura, sendo um programa integrado a Política Nacional de Formação de Professores, cujo intuito está no aperfeiçoamento prático por meio da inserção do acadêmico no ambiente escolar. Este programa surgiu com inspiração na Residência Médica, sendo está uma modalidade de ensino de pós-graduação destinada a médicos já graduados, como forma de especialização clínica (Bendrath; Reis, 2021).

Porém, há uma discrepância entre a residência médica e o PRP. Primeiro em relação ao investimento, o PRP recebe menos investimento comparado ao Residência Médica, e isso reflete diretamente na desigualdade histórica de valorização das áreas da educação e da saúde. Enquanto o Residência Médica recebe altos investimentos, tem infraestrutura e suporte digno, o PRP se depara com falta de recurso e apoio para garantir a qualidade da formação inicial docente. Além disso, o valor da bolsa do PRP é inferior ao dos residentes médicos. Enquanto a bolsa dos residentes médicos é de R\$4.106,99 a bolsa dos residentes pedagógicos é de R\$700,00. Essa diferença de valor é desmotivadora para os futuros professores, considerando o tempo e dedicação que são exigidos no PRP.

Conforme artigo 2º da Portaria/Capes nº 82/2022 consiste em um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, que tem por finalidade fomentar projetos institucionais de residência pedagógica implementados por Instituições de Ensino Superior, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação inicial de professores da educação básica nos cursos de licenciatura (Brasil, 2022). Tem como objetivos:

Art. 4º São objetivos específicos do PRP:

- I - Fortalecer e aprofundar a formação teórico-prática de estudantes de cursos de licenciatura;
- II - Contribuir para a construção da identidade profissional docente dos licenciandos;
- III - estabelecer corresponsabilidade entre IES, redes de ensino e escolas na formação inicial de professores;
- IV - Valorizar a experiência dos professores da educação básica na preparação dos licenciandos para a sua futura atuação profissional; e
- V - Induzir a pesquisa colaborativa e a produção acadêmica com base nas experiências vivenciadas em sala de aula (Brasil, 2022).

Os objetivos propostos pelo PRP refletem acerca do aperfeiçoamento da formação inicial de professores, numa perspectiva do campo prático, relacionando a teoria e a prática e propondo uma reformulação do estágio supervisionado, antecipando a imersão dos licenciandos no ambiente escolar, fortalecendo assim, a relação entre IES e escola e promovendo a ampliação dos conhecimentos curriculares e disciplinares destes futuros professores. A partir dos objetivos propostos pelo programa, é possível destacar que o PRP oportuniza a interação de licenciandos em formação inicial com os professores da escola e com orientadores das IES (Batista; Santos, 2024).

Essa interação entre professores orientadores da Universidade, professores preceptores da Escola e residentes colabora para melhorar a conexão e o entendimento dos saberes teóricos e práticos, que, por sua vez, são importantes na constituição docente e na prática pedagógica do professor ao oportunizar o desenvolvimento da autonomia docente, ao desafiar para o planejamento de metodologias diferenciadas e ao promover momentos formativos de interação com professores mais experientes (Batista; Santos, 2024).

O PRP em Biologia do Centro de Ciências Agrárias da UFPB, busca aprimorar a formação acadêmica dos residentes por meio de novas perspectivas sobre um ensino didático e de qualidade, inserindo os graduandos em sala de aula, aplicando o conhecimento e desenvolvendo metodologias de acordo com as demandas do público-alvo (Souto, 2022).

Quanto a isso, Thomas (2020, p. 82), afirma que:

[...] fica evidente que na percepção dos sujeitos participantes em relação à implantação e o desenvolvimento inicial do PRP no curso de licenciatura em ciências biológicas, campus II, UFPB, as questões mais relevantes e mais discutidas nos discursos deles são referentes às contribuições que o programa trouxe para a escola campo, a formação dos residentes e a proposta inovadora do programa (Thomas, 2020, p. 82).

O programa vem se tornando um aliado dos professores em formação inicial, pois proporciona momentos ímpares durante o percurso acadêmico ao possibilitarem que o licenciando bolsista sejam capazes de compreender e transformar seus saberes em momentos de aprendizado, a partir das vivências, experiências e contato com a escola (Batista; Santos, 2024).

Na compreensão de Carr e Kemmis (1998) a formação de professores não deve se dar isolada da experiência prática, mas no diálogo entre a teoria e a prática, acreditamos que o PRP esteja fornecendo subsídios para uma formação inicial de qualidade, a qual estimula uma transformação da prática pedagógica a partir de uma experiência formativa.

Todos os atuantes do PRP, coordenador institucional, docente orientador, preceptor e residente, participam de um processo seletivo, dentro de seu campo de atuação, a partir de seus respectivos editais, firmando acordo de disponibilidade de tempo e colaboração entre universidade e escola (Freitas *et al.*, 2020).

São concedidas bolsas aos proponentes participantes do programa, a saber:

- 1) O Coordenador Institucional: para docente da IES responsável pelo projeto institucional de Residência Pedagógica;
- 2) Docente Orientador: para o docente que orientará o estágio dos residentes estabelecendo a relação entre teoria e prática;
- 3) Preceptor: para o professor da escola de educação básica que acompanhará os residentes na escola-campo;
- 4) Residentes: para discentes com matrícula ativa em curso de licenciatura que tenham cursado o mínimo de 50% do curso (Freitas *et al.*, 2020).

O preceptor desempenha um papel essencial na formação docente dos residentes, oferecendo um suporte contínuo e uma orientação prática ao longo dos 18 meses de atuação. Ele acompanha de forma ativa cada etapa do desenvolvimento profissional dos residentes. Sua atuação não se limita a observar e corrigir; ele constrói um ambiente de confiança e autonomia, permitindo que o residente experimente e desenvolva sua própria identidade como professor. Essa liberdade para realizar atividades e ministrar aulas, aliada ao suporte do preceptor,

favorece um aprendizado mais sólido, pois os residentes sentem-se apoiados ao tentar novas metodologias e enfrentar desafios típicos do ambiente escolar.

O PRP apresenta uma proposta que vincula a formação dentro da profissão, relacionando a teoria e a prática numa perspectiva de diálogo compartilhado e valorizando a autorreflexão a partir das práticas desenvolvidas no contexto da IES e da Escola Básica (Monteiro *et al.*, 2020).

Dessa maneira, a interação entre IES e Escolas Básicas que o programa proporciona enriquece a formação e constrói uma ponte entre a teoria e a prática, favorecendo também as relações de diálogos entre os envolvidos (Batista; Santos, 2024).

Nesse sentido, Zanon (2003), Pansera-de-Araújo, Auth e Maldaner (2007) defendem que a formação e autoria compartilhada em tríades de interação, unindo IES e Escola (formação inicial e continuada) oferecem condições para promover processos permanentes de formação de professores.

De acordo com Batista e Santos (2024), a interação proporcionada pelo PRP também favorece reflexões acerca da prática pedagógica, a qual se faz importante para o professor entender como as suas ações estão contribuindo na formação de indivíduos críticos e reflexivos e a partir disso compreender a importância de desenvolver aulas dinâmicas e questionadoras que possibilitem a construção do conhecimento por meio da prática coletiva, esses processos de reflexão e de construção do conhecimento são estimulados a partir das vivências profissionais. Alarcão (2011) aponta que a Escola é o lugar de reflexão compartilhada, por meio de práticas coletivas e de diálogo colaborativo.

O programa também é uma oportunidade de novos conhecimentos para os licenciandos, preceptores e orientadores que estão realizando uma formação em serviço e que se desafiam a transformarem sua prática pedagógica, nesse sentido, Santos e Pansera de Araújo (2020) destaca a necessidade das IES e das Escolas Básicas dialogarem e estreitam relações para estabelecer parcerias e articular grupos colaborativos de trabalho entre professores formadores, em formação inicial e em exercício.

Em março de 2024, o PRP chegou ao fim, após um período marcado por debates e reflexões sobre sua estrutura e eficácia. Entre os pontos negativos observados ao longo do programa, destacam-se a dificuldade de articulação entre escolas e

universidades, a carga horária intensa, e a falta de clareza no projeto de lei que o regulamenta.

Diante dessas críticas, uma proposta em tramitação na Câmara dos Deputados sugere uma reformulação do PRP, tornando-o mais semelhante à residência médica. Nessa nova estrutura, a residência pedagógica seria para professores já graduados, que participariam de um processo seletivo específico para ingressar no programa. Além disso, outra preocupação levantada refere-se ao valor da bolsa, que deve ser ajustado a carga horária exigida dos residentes.

A reformulação do PRP busca aprimorar a formação inicial docente na educação básica, oferecendo uma experiência mais prática e adequada às necessidades reais das escolas, com o objetivo de fortalecer o compromisso e a competência dos novos profissionais da educação.

4 METODOLOGIA

Trata-se de uma abordagem de pesquisa qualitativa do tipo bibliográfica, com foco no estudo de caso, utilizando-se de registros autobiográficos em que foram selecionados uma amostra de seis (6) licenciandos em Ciências Biológicas do Campus II da UFPB para participarem do estudo. Os participantes foram selecionados a partir do critério de ter sido residente e já ter cursado qualquer um dos estágios supervisionados.

A pesquisa foi orientada pelo *forms office*, por meio de um direcionamento norteador, a fim de deixar o participante livre para sua resposta, porém, sem perder o sentido da pesquisa, que consiste em uma análise comparativa entre os Estágios Supervisionados e o PRP. O formulário foi enviado via *link* no aplicativo *WhatsApp*. A pesquisa se desenvolveu entre os dias 08/08/2024 e 03/09/2024.

Onófrio (2022), afirma que ao trabalhar com as narrativas autobiográficas de formação, proporcionamos um duplo aprendizado. Ao narrar o seu projeto de si, o professor é levado a refletir a sua prática e sua formação. Ao fazer esse exercício o professor não é mais o mesmo, pois a partir do fato narrado, ele cria a sua própria história de vida.

Em consonância a isso, Oliver (2022) infere que, as narrativas autobiográficas oferecem uma perspectiva pessoal, ou seja, dar ênfase sobre como o autor relatou e interpretou os eventos vívidos. No contexto educacional, esses registros são úteis para capturar o processo de formação e desenvolvimento dos sujeitos, destacando suas percepções e aprendizagem

As experiências e vivências contadas por meio de narrativas dão vida e forma às ações do professor que, quando contadas por ele mesmo, como no caso das autobiografias, fornecem dados e relatos importantes para a exploração de seu trabalho. Dessa forma, o estudo e trabalho com essas experiências traz a voz do docente à tona (Vilela, 2020).

Tendo isso em vista, no trabalho com a escrita autobiográfica o professor tem liberdade para dar significado e sentido para a sua prática, conforme argumenta Silva (2014), em que ele afirma que é por meio da escrita reflexiva que o indivíduo é capaz de expressar seus pontos de vista, sentimentos, emoções e avaliações a respeito das experiências vivenciadas (Vilela, 2020).

Nessa perspectiva, Souza (2011, p.216) salienta que as pesquisas com autobiografias “assentam-se na hermenêutica crítica, face à interpretação do social e da valorização dos sentidos e significados construídos no contexto pelos sujeitos.”

Os participantes deveriam narrar suas experiências no PRP e nos Estágios Supervisionados, para nortear a resposta foi dado o seguinte direcionamento:

1. Como estudante da licenciatura desenvolva uma análise comparativa do seu percurso formativo no Programa Residência Pedagógica e nos Estágios Supervisionados. Destaque: vivências, experiências, planejamento, direcionamento das atividades e qualidade do processo.

É importante ressaltar que todos os participantes tiveram total liberdade para escrever da forma que lhes julgassem melhor.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

O presente capítulo irá debruçar-se em discutir a respeito dos principais resultados que foram obtidos ao desencadear da pesquisa, discutindo-os a luz da literatura. Além disso, ele será desenvolvido em subtópicos, para melhor organização.

5.1 AVALIAÇÃO FORMATIVA DO PRP E DOS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS

Para a análise da pesquisa, foi realizado o sigilo da identificação dos participantes, no sentido de assegurar a liberdade e a autonomia dos participantes, conforme as normas previstas na Resolução do Conselho Nacional de Saúde – CNS, nº 466/2012 e CNS, nº 510/2016. Nesse sentido, foi dado a cada participante nomes de pseudônimos botânicos:

Participante 1: Mandacaru

Participante 2: Orquídea

Participante 3: Magnólia

Participante 4: Jasmim

Participante 5: Dália

Participante 6: Açucena

A partir dessa descrição será destacado na tabela 1, as falas no texto dos participantes:

Quadro 1: Comparações do PRP e Estágios Supervisionados

Participantes	Relatos
Mandacaru	“Enquanto residente, senti claramente a diferença, durante o PRP conseguimos acompanhar a turma no ano letivo inteiro, conseguimos ter uma certa autonomia docente, conseguimos participar de vários momentos importantes da escola, como recepção dos alunos, planejamento, conselho de classe, e enquanto estagiário, esses momentos são poucos, principalmente pelo pouco tempo que ficamos na escola, com toda a certeza, o PRP me ajudou no meu processo de identidade docente, enquanto o estágio se tornou apenas uma obrigação curricular, quando comparado com o PRP” “Em comparação ao estágio supervisionado, o programa RP, me proporcionou um maior conhecimento da turma na qual fui inserido, desse modo, facilita o planejamento com relação

Orquídea	à tomada de decisão quanto ao processo de ensino aprendizagem, pois aumenta o leque de possibilidades do docente uma vez que tem mais iniciativas para superar as dificuldades. Vale lembrar que o RP não só nos coloca na sala de aula, mas também em todo o contexto escolar e não como uma obrigação a gente se sente mais inserido na cultura docente e, portanto, há uma maior motivação em participar de tais atividades extrassala. Outra coisa que pude atender quanto ao tempo de sala de aula, é lidar com gama de conteúdos presente na grade curricular. No geral, planejar avaliação, preparar materiais didáticos, diversificar atividades de ensino, conhecer a turma, a escola, a cultura docente, potencializou minha experiência e formação. Mais tempo e mais participação”
Magnólia	“A Residência Pedagógica proporcionou-me uma vivência em sala de aula mais completa e rica em relação aos estágios supervisionados obrigatórios do curso. Na Residência tive mais liberdade em sala de aula, auxílio das professoras preceptoras e tempo para desenvolver as atividades, proporcionando assim maior interação não apenas com os alunos, mas também com a escola em si. Nesse processo eu realmente me senti pertencente a escola. Já nos estágios supervisionados não me sentia incluída na escola de fato, não consegui estabelecer tantas relações quanto durante o Residência Pedagógica. Considero que os dois processos foram importantes para minha formação e neles obtive grandes aprendizados, entretanto devido à Residência Pedagógica ter me proporcionado mais tempo na escola e mais responsabilidades eu tive uma experiência formativa mais completa e diferencial nesse projeto”.
Jasmin	“Na Residência Pedagógica, a meu ver, proporciona uma experiência mais significativa e construtiva na sua identidade docente do que os Estágios Supervisionados. Primeiramente falamos pelo tempo, o PRP passamos 1 ano e meio, dentro de uma sala de aula, atuando como professor das turmas assistidas, o supervisor auxilia quando há necessidade e orientava nas demandas que não entendíamos, mas boa parte do tempo, nos permite tomar nossas próprias decisões em sala, fortalecendo nossa autonomia. A relação entre os professores, funcionários e alunos é mais evidente, dizia que eram "uma grande família" já que todos ali passavam mais tempo na escola, do que em casa, e isso também incluía os residentes. Durante o tempo da residência, fiz amizades com o corpo docente, gestores e alunos, quase que como se eu fosse realmente de lá, a minha supervisora fazia questão de nos manter inserido em tudo que a escola fazia para que nos sentíssemos de lá. No estágio, o tempo é curto,

	mas as horas a serem pagas para concluir são muitas e bastante fragmentadas tendo apenas 4 meses para fechar tudo. Em vez de focar na preparação dos alunado para a rotina discente, o estágio se mostra ineficiente, visto que passamos mais tempo vendo teoria em sala do que aproveitando o pouco tempo nas salas de aula das escolas, vendo repetidamente o mesmo conteúdo que já foi estudado em alguma disciplina específica da educação do curso. Os estagiários não aproveitam o tempo de regência porque quase não tem, além da pressão de ter que fazer algo para colocar no relatório final e a pouca orientação que temos, sentindo muito perdido se apenas tivesse o estágio. Para mim o estágio só me deu dor de cabeça no período que paguei e pouco conhecimento da escola, que era o que mais precisava. Concluindo, o PRP propôs uma formação mais efetiva e significativa para minha futura carreira docente, do que o Estágio Supervisionado da forma que está estruturado hoje. Sair da universidade para aprender no chão da escola, é essencial tempo, autonomia e orientação, e não mais aulas teóricas e uma fantasia de uma escola perfeita”.
Dália	“No programa de residência pedagógica temos uma maior inserção aos afazeres de um professor na escola, pois participamos de planejamento, reuniões gerais da escola, eventos que a escola organiza, fazemos observações das aulas, temos as regências, preparamos atividades e provas, controlamos a questão das chamadas etc. Já nos estágios supervisionadas não temos essa inserção no mundo da escola, é algo mais pré-determinado, e vai depender de que estágio vamos pagar, um é só observação, outro é observação e regências, logo fica algo mais limitado. Por esses motivos, entendo que o programa residência pedagógica é mais completo para a formação docente em relação aos estágios, pois propicia uma maior possibilidade de acontecimentos e de participação na escola que vão auxiliar a formar à identidade docente do aluno”.
Açucena	“No decorrer dos estágios as vivências foram muito limitadas por conta do pouco tempo aplicado a regência! As horas solicitadas são cumpridas rapidamente e não há uma vivência real da sala de aula. No Residência é muito mais desafiador e com ele temos um repertório muito maior de experiência na sala de aula já que estamos com o aluno corriqueiramente e não pontualmente como nos estágios. No Residência conseguimos planejar um número de aulas maior e com isso temos um direcionamento da turma como os professores no exercício da sua profissão o fazem.

Segundo o relato de Mandacaru, para ele foi perceptível as diferenças durante as práticas do PRP e os Estágios Supervisionados. Ele diz que no PRP, além da participação em planejamento escolar, conselho de classe e recepção dos estudantes, ele conseguiu sentir mais independência em sala de aula como professor, pelo fato de acompanhar a turma todo o ano letivo. Em contrapartida, nos Estágios os momentos vivenciados são poucos, pelo tempo que ele ficava na escola. Dessa forma, ele finaliza que o PRP ajudou no seu processo de identidade docente, enquanto os estágios se tornaram apenas obrigação curricular.

Para Orquídea, comparado aos estágios, o PRP lhe proporcionou conhecer as turmas a qual ela foi inserida, facilitando o planejamento das decisões quanto ao processo de ensino aprendizagem dos estudantes e aumentando as suas possibilidades como professor, uma vez que ela tinha autonomia para tomar iniciativas. Ela ressalta ainda que, o PRP não apenas a inseriu na sala de aula, mas em todo contexto escolar, resultando em uma maior motivação para desenvolver as atividades. Orquídea destaca ainda que, o tempo em sala de aula no PRP é maior comparado os estágios, trazendo a ela a oportunidade de ministrar aulas de vários conteúdos, potencializando suas experiências e sua formação como docente.

Magnólia relata que o PRP lhe proporcionou uma vivência em sala de aula mais completa, em relação aos estágios. No PRP ela teve liberdade em sala de aula, auxílio da preceptora e tempo para desenvolver as atividades, proporcionando uma maior interação não só com os estudantes, mas com toda escola. Nesse processo ela sentiu-se pertencente a escola. Já nos estágios, Magnólia não se sentia incluída na escola, fazendo com que ela não criasse relações de amizade. Ela entende a importância dos dois processos formativos, porém, foi no PRP ela viveu a escola de forma efetiva, tendo mais tempo em sala de aula e adquirindo mais responsabilidades e experiência formativa.

Para Jasmim, o PRP lhe proporcionou uma experiência mais significativa e construtiva para sua identidade docente, comparado aos estágios. Ela enfatiza que o tempo de um ano e meio do PRP, lhe ofereceu a participação efetiva nas turmas. Além do mais, a preceptora auxiliava quando havia necessidade, mas sem tirar sua autonomia. Ela se refere a relação entre aluno, professor e funcionários como “uma grande família”, e ela se sentia incluída. Em relação aos estágios, ela diz que o tempo é curto, mesmo a disciplina tendo uma carga horária alta, é muito fragmentado, tendo apenas 4 meses para concluir. Ela ressalta que ao invés de

focar na preparação do futuro docente na parte prática, o estágio se mostra ineficiente, visto que ela passava mais tempo em sala de aula da universidade vendo teoria com a professora do estágio, do que nas salas de aula da escola. Jasmim destaca ainda que, os estagiários não aproveitam o tempo de regência escolar, pois é uma carga horária curta, além da pressão de ter que fazer algo para colocar no relatório final. Com isso, ela enfatiza que os estágios lhe causaram “dores de cabeça” e pouco conhecimento adquirido. Jasmim finaliza dizendo que o PRP lhe proporcionou uma formação efetiva e significativa para sua formação docente, comparado aos estágios da forma que está estruturado atualmente.

Para Dália, o PRP lhe proporcionou uma maior inserção aos afazeres de um professor na escola, visto que ele teve vivências nos planejamentos escolares, reuniões, eventos organizados pela escola, preparando aulas, atividades e provas e tinham o controle da frequência dos estudantes. Já nos estágios, Dália não se sentiu inserida no contexto escolar, ela fala que é algo pré-determinado, e a depender do estágio que se está realizando, fica ainda mais limitado. Ela conclui que o PRP é mais completo para a sua formação docente, comparado aos estágios, visto que, lhe oportunizou vivências importantes para sua identidade docente.

Por último, Açucena relata que suas experiências nos estágios foram limitadas, devido ao pouco tempo de regência escolar, o que limitou suas vivências em sala de aula. Em contrapartida, o PRP lhe trouxe mais desafios, lhe oferecendo uma experiência completa da vivência escolar.

Esses pontos destacados ressaltam o papel do PRP na formação inicial dos professores de Ciências, uma vez que a estruturação do programa, a qual é organizada em uma tríade entre o licenciando, o professor orientador da IES e professor preceptor da Escola Básica favorece o processo de desenvolvimento profissional docente, por meio do trabalho coletivo, reflexões e diálogos compartilhados (Batista; Santos, 2024).

Estes aspectos são evidenciados na análise das respostas obtidas na pesquisa. Nesse contexto Paes (2020), destaca que as práticas de formação inicial aliadas à inserção no Programa Residência Pedagógica, contribuíram para os saberes e práticas da formação docente. Nesse ponto, cabe destacar que a “imersão” do residente no ambiente escolar proporcionou uma vivência mais abrangente, já que possibilitou experiências reflexivas de construção e (re)construção de um profissional em formação.

Foi perceptível que todos os participantes frisaram na qualidade do processo, onde eles afirmam que a carga horária de regência do PRP, faz com que a formação seja mais ampla e sólida. Isso reflete diretamente na forma de atuação do residente, que ao termino do programa, tem uma bagagem completa das experiências da escola pública.

Quadro 2: Significações das falas

Participante	PRP	Estágios Supervisionados
Mandacaru	"acompanhar a turma no ano letivo inteiro; autonomia docente; participar de momentos importantes da escola; ajudou no meu processo de identidade docente"	"Pouco tempo na escola; obrigação curricular"
Orquídea	"Conhecimento da turma na qual fui inserido; o RP não só nos coloca na sala de aula, mas também em todo o contexto escolar; motivação em participar de tais atividades".	"No estágio supervisionado, a experiência é mais limitada ao tempo de observação e prática em sala de aula. Embora seja importante, não oferece a mesma amplitude de envolvimento com o contexto escolar e as atividades extrassala."
Magnólia	"Proporcionou-me uma vivência em sala de aula completa; tive mais liberdade em sala de aula; tempo para desenvolver as atividades; me senti pertencente a escola; mais tempo na escola"	"Não me sentia incluída na escola; não consegui estabelecer relações"
Jasmim	"1 ano e meio, dentro de uma sala de aula, atuando como professor; nos permite tomar nossas próprias decisões em sala, fortalecendo nossa autonomia; minha supervisora fazia questão de nos manter inserido em tudo que a escola"	"Se mostra ineficiente; mais tempo vendo teoria em sala do que aproveitando o pouco tempo nas salas de aula das escolas; quase não tem tempo de regência; pouco conhecimento da escola"
Dália	"Maior inserção aos afazeres de um professor na escola; participamos de planejamento, reuniões gerais da escola, eventos que a escola organiza; preparamos atividades e provas, controlamos a questão das chamadas"	"Não temos essa inserção no mundo da escola; algo pré-determinado;"
Açucena	"Mais desafiador; maior experiência na sala de aula; planejar mais aulas"	"Vivências foram limitadas por conta do pouco tempo aplicado a regência; não há uma vivência real da sala de aula"

Fonte: Autoria Própria (2024).

Ao analisar o Quadro 2, que apresenta as significações das falas dos participantes, é possível identificar importantes diferenças entre as experiências formativas no Programa Residência Pedagógica e nos Estágios Supervisionados. Inerente a isso, pode-se destacar que, o participante Mandacaru enfatiza que o PRP permitiu que ele tivesse oportunidade de acompanhar uma turma durante todo o ano letivo, algo que favoreceu a sua autonomia como docente e a participação em momentos relevantes da escola. Em contrapartida, nos Estágios Supervisionados, o tempo limitado na escola foi visto como uma desvantagem, sendo considerado uma "obrigação curricular", o que destaca que essa modalidade não permitiu o uma formação completa, por assim dizer.

Já a participante Orquídea destacou o conhecimento mais próximo da turma e o envolvimento com todo o contexto escolar que foi enviesado pelo PRP, de modo que, a partir disso, foi cativada uma maior motivação para participar de atividades extrassala, o que reforça a importância da imersão na realidade escolar. Já nos Estágios Supervisionados, a participante relatou que sua experiência foi mais limitada ao tempo de observação e à prática em sala de aula, o que não permitiu um envolvimento mais direto com a cultura e todas as possibilidades da escola.

A fala da participante Magnólia dar ênfase a ideia de que o PRP possibilita uma vivência mais completa, com maior liberdade para atuar em sala de aula e mais tempo para desenvolver as atividades planejadas. Dito isto, a participante relatou que se sentiu "pertencente à escola" e que o tempo estendido na instituição permitiu uma melhor integração com a equipe escolar e os alunos. Em contraste, durante os Estágios Supervisionados, Magnólia mencionou que não se sentiu incluída na escola e que a falta de tempo impediu a construção de relações significativas, o que sugere que o estágio, apesar de importante, não conseguiu permitir ter o nível de imersão necessário para o fortalecimento de sua identidade docente.

Ao continuar a análise das significações das falas dos participantes no Quadro 2, evidencia-se a discrepância entre as experiências proporcionadas pelo Programa Residência Pedagógica e pelos Estágios Supervisionados. A participante Jasmim relata que o PRP, ao longo de um ano e meio, permitiu uma experiência mais autônoma, onde ela atuou diretamente como professora, tomando suas próprias decisões em sala de aula.

A autonomia docente é destacada, assim como o fato de que sua supervisora fazia questão de inseri-la em todas as atividades da escola, reforçando então que o

PRP promove uma participação contínua e significativa com a prática pedagógica e o cotidiano escolar. Em contrapartida, Jasmim descreve o Estágio Supervisionado como ineficiente, com maior ênfase na teoria em sala de aula e com pouco tempo dedicado à prática efetiva de regência, o que impediu um conhecimento sobre a realidade e vivências da prática escolar.

A participante Dália também descreve uma maior inserção nas atividades cotidianas da escola durante o PRP, participando de planejamentos, reuniões, eventos e até mesmo do controle de chamadas e organização de provas, tendo, portanto, uma experiência consideravelmente mais completa da atuação docente, fortalecendo o entendimento do papel do professor na escola como um todo. No entanto, Dália critica os Estágios Supervisionados por não oferecerem essa mesma inserção, sendo caracterizados por uma estrutura mais pré-determinada, o que demonstra uma certa limitação no desenvolvimento da autonomia e do entendimento do trabalho escolar.

Já a participante Açucena destaca o PRP, onde ela teve a oportunidade de planejar mais aulas e acumular mais experiência em sala de aula, tendo um aprendizado mais significativo que, segundo Açucena, não foi replicado nos Estágios Supervisionados. Ela ressalta que o tempo limitado de regência no estágio supervisionado impediu uma vivência real da sala de aula, o que dar ênfase a questão de que a curta duração dos estágios limita a efetividade na formação dos futuros professores.

Vê-se então que, PRP é um programa que possibilita maior integração, autonomia e envolvimento com o cotidiano escolar, permitindo uma formação mais completa e robusta. A inserção prolongada dos futuros docentes no ambiente escolar favorece o desenvolvimento de uma visão mais ampla das demandas e desafios da profissão. Em contraste, os Estágios Supervisionados, por serem mais curtos e focados em atividades pré-determinadas, acabam oferecendo uma experiência mais restrita, o que limita a capacidade dos participantes de desenvolver plenamente suas habilidades pedagógicas e de compreender o contexto escolar em sua totalidade.

A partir das falas dos participantes, é possível inferir que, de fato, o PRP assume papel indiscutivelmente importante no que diz respeito a propiciar a preparação dos futuros professores, levando em consideração o quão importante é

uma formação que vai além da sala de aula e abrange todas as dimensões da prática docente.

Atuar como docente na realidade atual requer uma ação diferente em relação há outros tempos, lidamos com novas expectativas, novas perspectivas e tudo isso exige do professor uma nova forma de pensar sua prática em sala de aula, inclusive qual o papel na sociedade. Para tanto, o sujeito em formação precisa vivenciar experiências que o ajude a entender que a profissão docente é constituída por um processo de reflexão, construção e reconstrução de saberes, práticas e vivências adquiridas (Mello *et al*, 2020).

Neste sentido, as experiências vivenciadas pelos residentes permitiram que estes sujeitos pudessem confrontá-las com seus conhecimentos e concepções advindas de suas experiências anteriores e assim criarem condições para alterar as concepções de ensino, aprendizagem, papel do aluno e do professor e, ainda, perceber que a elaboração do conhecimento teórico se dá de diferentes formas (Mello *et al*, 2020).

Dito isto, vale dar ênfase a questão de que, a oportunidade de participar ativamente do planejamento, das reuniões e de outros aspectos administrativos da escola fortalece a identidade docente e a confiança dos futuros professores. Por outro lado, os Estágios Supervisionados, apesar de serem parte importante da formação, não conseguem oferecer a mesma experiência, o que sugere a necessidade de reformulação dessa modalidade para torná-la mais eficaz no preparo dos futuros profissionais da educação.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo objetivou-se em realizar uma análise comparativa sobre os dois processos de formação inicial docente, o Programa Residência Pedagógica (PRP) e os Estágios Supervisionados, evidenciados pelos licenciandos do curso de Ciências Biológicas do Centro de Ciências Agrárias/Campus II da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

A partir dos dados coletados ficou evidente que todos os participantes percebem diferenças entre os dois processos formativos. Essas comparações nos levam a refletir sobre como os estágios devem ser estruturados para proporcionar aos estudantes uma experiência mais autêntica e próxima da realidade escolar.

O PRP nos proporciona viver a realidade da escola pública, permitindo acompanhar de perto seus desafios e suas potencialidades. Ao participarmos de reuniões de pais ou do planejamento escolar, compreendemos o funcionamento das ações pedagógicas e refletimos sobre a construção de uma educação pública de qualidade. Como residentes, temos a autonomia de preparar aulas e desenvolver práticas pedagógicas de acordo com nossas próprias abordagens, sempre com o acompanhamento do preceptor, que nos orienta sobre ajustes e melhorias. Essa experiência se estende por um período de um ano e meio, durante o qual estamos imersos diariamente na rotina escolar.

Em contrapartida, nos estágios supervisionados, nossa compreensão sobre o funcionamento da escola é limitada. Quando chegamos para estagiar, especialmente nas regências, precisamos seguir a linha pedagógica que o professor já estava implementando. Isso se deve, em grande parte, ao curto período de atuação, o que não oferece ao estagiário a oportunidade de alterar significativamente a dinâmica de ensino em uso. Não somos informados sobre reuniões ou planejamentos escolares. Apenas comparecemos à escola no horário das aulas da professora, realizamos nossas atividades e, em seguida, vamos embora, sem ter a oportunidade de interagir com outros professores ou participar de outros aspectos da rotina escolar.

No PRP, nós licenciandos temos uma participação de um ano e meio, participando ativamente da rotina escolar, o que nos permite compreender a realidade da escola pública de forma mais ampla. Por outro lado, os Estágios Supervisionados, que em muitos casos oferecem uma carga horária de regência que

varia entre 14 e 16 horas, apresentam limitações em termos de tempo e espaço para que possamos estarmos integrados, de fato, ao cotidiano escolar. Essa curta duração restringe a possibilidade de os estagiários mudarem ou implementarem práticas pedagógicas realizadas mais autênticas, uma vez que é necessário seguir a linha já estabelecida pelo professor titular.

Contudo, é importante ressaltar que a intenção não é caracterizar o PRP como uma experiência superior e os Estágios Supervisionados como deficientes. Ambos os processos possuem seus méritos e desafios. O PRP segue um modelo de residência, inspirado em práticas da área da saúde, que favorece uma permanência prolongada e prática intensiva. Por sua vez, os Estágios Supervisionados são uma oportunidade inicial de contato com a prática pedagógica, ainda que limitada em tempo e em escopo.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ANDRADE, Everardo Paiva de; AYRES, A. C. B. M.; SELLES, Sandra Escovedo. Não só do seu préstimo, mas dos seus costumes: provisão e formação de professores no Brasil. **VI Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste: política, conhecimento e cidadania**. Rio de Janeiro: UERJ, 2004a, 2004.

ANDRADE, Everardo Paiva *et al.* A dimensão prática na formação inicial docente em Ciências a Biológicas e em História: modelos formativos em disputa. **Ensino em Revista**, 2010.

AZEVEDO, Fernando de. **A transmissão da cultura**. Parte terceira da 5. Ed. da obra. A cultura brasileira. São Paulo: Ed. Melhoramentos, 1976.

BATISTA, Tailine Penedo; DOS SANTOS, Eliane Gonçalves. Residência pedagógica na e para formação inicial de professores de ciências. **REAMEC-Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática**, v. 12, p. e24003-e24003, 2024.

BRASIL. CAPES. **Portaria n. 82, de 28 de abril de 2022**. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/diretoria-de-educacaobasica/28042022_Portaria_1691648_SEI_CAPES___1689649___Portaria_GAB_82.pdf. Acesso em: 26 de ago. 2024.

BRASIL. **Constituição (1937)**. Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 10 nov. 1937. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm. Acesso em: 8 de ago. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 15 de out. 2024.

BRASIL. **Parecer CNE/CES 1.301/2001**. Homologado pelo Despacho do Ministro em 04 de dezembro de 2001. Publicado no Diário Oficial da União em 07 de dezembro de 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 15 de out. 2024.

BENDRATH, Eduard; REIS Jaqueline. (2021). **Residência Pedagógica espelhada na Residência Médica: formação de professores sob nova perspectiva?**. Caderno de Educação Física e Esporte. 19. 1-7. 10.36453/cefe.2021.n3.26966.

CARR, Wilfred; KEMMIS, Stephen. **Teoría crítica de la enseñanza: investigación acción en la formación del profesorado**. Barcelona: Martinez Roca, 1998.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002.** Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 15 de out. 2024.
CORTEZ, Jucelino; DEL PINO, José Claudio. As Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Licenciatura em Ciências da Natureza e o Enfoque CTS. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, p. 27-47, 2018.

COSTA, Maria Aparecida Alves *et al.* Caminhos da formação docente no Brasil: aspectos históricos, legais e pedagógicos. **Ensino em Perspectivas**, v. 1, n. 1, p. 1-16, 2020.

FÁVERO, Leonor Lopes. **A Dissertação.** São Paulo: USP/VITAE, 1992. 104 p.

FREITAS, Mônica Cavalcante; DE FREITAS, Bruno Miranda; ALMEIDA, Danusa Mendes. **Residência pedagógica e sua contribuição na formação docente.** **Ensino em perspectivas**, v. 1, n. 2, p. 1-12, 2020.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da Pedagogia: Por uma teoria da Pedagogia pesquisas contemporâneas sobre o saber docente.** Ijuí: Unijuí, 1998.

GEGLIO, P. C. **Orientações para a realização do estágio curricular obrigatório.** Universidade Federal da Paraíba – Campus II. 2008.

GONDRA, José Gonçalves; SCHUELER, Alessandra Frota Martinez. **Educação, poder e sociedade no Império brasileiro.** Cortez Editora, 2008.

INEP. **Getúlio Vargas - 1930.** Disponível em:
<http://inep80anos.inep.gov.br/inep80anos/passado/getulio-vargas-1930/82>. Acesso em: 8 de ago. 2024.

INEP. **História.** Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/institucional/historia>. Acesso em: 8 de ago. 2024.

INEP. **Inep 80 anos.** Disponível em: <http://inep80anos.inep.gov.br/>. Acesso em: 8 de ago. 2024.

MARQUES, Wander Luís; MESQUITA, Lucas Ponte. O programa residência pedagógica e os estágios curriculares: coesões, coerências e desafios. **SEPE-Seminário de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFFS**, v. 9, 2019.

MEDEIROS, Emilia Marcielle Dias de. **Formação inicial docente no período pandêmico e suas implicações na saúde mental: vozes e vivências no estágio supervisionado.** 2013. 43f. Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia). Universidade Federal da Paraíba, Areia, Paraíba, 2023.

MELLO, Diene Eire *et al.* **O programa residência pedagógica-experiências formativas no curso de pedagogia.** *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, p. 518-535, 2020.

MELLO, Diene Eire; ARRAIS, Luciana Figueiredo Lacanallo. Os programas PIBID e residência pedagógica: em discussão a formação do professor da educação básica. **Interfaces da Educação**, v. 12, n. 35, p. 506-531, 2021.

MESQUITA, Nyuara Araújo da Silva; SOARES, Márlon Herbert Flora Barbosa. Aspectos históricos dos cursos de licenciatura em química no Brasil nas décadas de 1930 a 1980. **Química Nova**, v. 34, p. 165-174, 2011.

MONTEIRO, Ana Maria. A prática de ensino e a produção de saberes na escola. **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, v. 20, n. 02, p. 129-147, 2001.

MONTEIRO, Jorge Henrique de Lima *et al.* O Programa Residência Pedagógica: dialética entre a teoria e a prática. **Holos**, v. 3, p. 1-12, 2020.

MOREIRA, Jefferson da Silva; SILVA, Rebecca Machado Oliveira da; SANTOS, Élica Cristina da Silva de Lima. Formação de professores: problematizações de marcos legais brasileiros à luz da abordagem do Ciclo de Políticas de Stephen Ball. **Revista Educação em Debate**, Fortaleza (CE), ano 41, n.78, p. 89-100, jan./abr. 2019.

NASCIMENTO, Maria Eduarda Félix. **Formação inicial docente: análise das significações da autonomia curricular nos programas Residência Pedagógica e PIBID**. 2024. 38f. Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia). Universidade Federal da Paraíba, Areia, Paraíba, 2024.

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente**. In NÓVOA, A. (Org). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, Portugal, 1992.

NUNES, Clarice. Memórias e práticas na construção docente. **Formação docente em ciências: memórias e práticas**. Niterói: EdUFF, p. 11-27, 2003.

ONÓFRIO, Roberto Marcos Gomes. A narrativa autobiográfica na formação docente. **Cadernos da Pedagogia**, v. 16, n. 36, 2022.

OLIVER, Núbia Almeida Duarte. **Narrativas autobiográficas e formação docente autônoma e reflexiva com enfoque CTS envolvendo temas controversos no Ensino de Ciências e Biologia**. 2022. 195 f., il. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) — Universidade de Brasília, Brasília, 2022.

PAES, Maria Danielle Lobato. As contribuições do programa residência pedagógica na formação docente de licenciandos de uma faculdade privada do Oeste do Pará. 2020. Disponível em:
https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UVAT_283132c7dfe8847e83302a78724ff9e5. Acesso em: 4 de set. 2024.

PANSERA-DE-ARAÚJO, Maria Cristina; AUTH, Milton A.; MALDANER, Otavio Aloisio. Situações de Estudo como forma de inovação curricular em Ciências Naturais. **Construção curricular em rede na educação em ciências: uma aposta de pesquisa na sala de aula**. Ijuí: Ed. Unijuí, p. 408, 2007.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação & sociedade**, v. 20, p. 109-125, 1999.

RIBEIRO, Márden Pádua. História da formação de professores no Brasil colônia e império: um resgate histórico. **Temporalidades**, v. 7, n. 2, p. 410-434, 2015.

SANTOS, Eliane Gonçalves; ARAÚJO, Maria Cristina Pansera. Implicações de um processo Formativo de professores mediado por filmes, na constituição de uma visão ampliada de Saúde. **Revista Insignare Scientia-RIS**, v. 3, n. 5, p. 517-539, 2020.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. 2.ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas, SP. Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.14, n.40, p.143-155, Jan./Abr. 2009.

SAVIANI, Dermeval. **O legado educacional do “longo século XX” brasileiro**. In: SAVIANI, Dermeval. *et al.* O legado educacional do século XX no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 9-58

SCALABRIN, Izabel Cristina; MOLINARI, Adriana Maria Corder. A importância da prática do estágio supervisionado nas licenciaturas. **Revista unar**, v. 7, n. 1, p. 1-12, 2013.

SIGAA. **Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas**. Disponível em: https://sigaa.ufpb.br/sigaa/ensino/turma/busca_turma.jsf. Acesso em: 21 de ago. 2024.

SILVA, Andréia Ferreira da. **Formação de professores para a educação básica no Brasil: projetos em disputa (1987-2001)**. 392 f. 2004. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Educação)–Universidade Federal Fluminense, Niterói, Rio de Janeiro, 2004.

SILVA, Érika Martins; ALEXANDRE, Ana Flávia; AREDES, Airton. Projeto residência pedagógica (PRP) e o estágio supervisionado na formação dos professores de geografia. **ANAI DO EGRAD**, n. 12, 2023.

SILVA, Wagner R. Reflexão pela escrita no estágio supervisionado da licenciatura: pesquisa em Linguística Aplicada. **Campinas: Pontes Editores**, v. 136, 2014.

SOKOLOWSKI, Maria Teresa. Levantamento histórico da formação de professores no Brasil: legislação e políticas educacionais. **Educação: Teoria e Prática**, v. 25, n. 49, p. 225-238, 2015.

SOUTO, Emanuelle Dantas. **Utilização de ferramentas digitais no ensino remoto de ciências e biologia**. 2022. 35f. Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia). Universidade Federal da Paraíba, Areia, Paraíba, 2022.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Territórios das escritas do eu: pensar a profissão-narrar a vida. **Educação**, v. 34, n. 02, p. 213-220, 2011.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista brasileira de educação**, n. 14, p. 61-88, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Editora Vozes Limitada, 2012.

VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski; GOMIDE, Angela Galizzi Vieira. As políticas externas e a formação de professores na história da educação brasileira (1930-1946). **Revista Diálogo Educacional**, v. 13, n. 40, p. 1063-1082, 2013.

VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski; GOMIDE, Angela Galizzi Vieira. As políticas externas e a formação de professores na história da educação brasileira (1930-1946). **Revista Diálogo Educacional**, v. 13, n. 40, p. 1063-1082, 2013.

VILELA, Jenifer Jully. Autobiografia como instrumento no processo identitário do docente: uma reflexão sobre vivências no Pibid. **Devir Educação**, p. 179-201, 2020.

VILLALTA, Luiz Carlos. **A Educação na Colônia e os Jesuítas: discutindo alguns mitos**. In: PRADO, Maria Lígia Coelho; VIDAL, Diana Gonçalves (Org.). *À Margem dos 500 Anos: reflexões irreverentes*. São Paulo: Edusp, 2002. p. 171-184. Disponível em:

ZANON, Lenir Basso. **Interações de licenciandos, formadores e professores na elaboração conceitual de prática docente: Módulos triádicos na licenciatura de Química**. Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP. Faculdade de Ciências Humanas: Piracicaba. (Tese de Doutorado). 2003.

ANEXOS

ANEXO I - QUESTIONÁRIO

Trabalho de Conclusão de Curso

Meu nome é Thays Marques, sou estudante do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, do Campus II da UFPB, e estou realizando a pesquisa do meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

A presente pesquisa tem como objetivo analisar a formação inicial docente no Programa Residência Pedagógica, comparando com os Estágios Supervisionados. Agradecemos desde já a sua colaboração.

* Obrigatória

1. Nome *

Insira sua resposta

2. Curso *

Insira sua resposta

3. Como estudante da licenciatura desenvolva uma análise comparativa do seu percurso formativo no Programa Residência Pedagógica e nos Estágios Supervisionados. Destaque: vivências, experiências, planejamento, direcionamento das atividades e qualidade do processo.

*

Insira sua resposta

ANEXO II – RESPOSTA PARTICIPANTES

1. Nome *

[REDACTED]

2. Curso *

Ciências Biológicas

3. Como estudante da licenciatura desenvolva uma análise comparativa do seu percurso formativo no Programa Residência Pedagógica e nos Estágios Supervisionados. Destaque: vivências, experiências, planejamento, direcionamento das atividades e qualidade do processo. *

No programa de residência pedagógica temos uma maior inserção aos afazeres de um professor na escola, pois participamos de planejamento, reuniões gerais da escola, eventos que a escola organiza, fazemos observações das aulas, temos as regências, preparamos atividades e provas, controlamos a questão das chamadas, etc. Já nos estágios supervisionados não temos essa inserção no mundo da escola, é algo mais pré determinado, e vai depender de que estágio vamos pagar, um é só observação, outro é observação e regências, logo fica algo mais limitado. Outra questão também é que no programa de residência pedagógica o aluno tem a possibilidade de trabalhar tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio, vivenciando situações diferentes ao decorrer do mesmo período que está na escola, já nos estágios isso vai depender do estágio que o aluno vai pagar, se pagar só o primeiro, como foi o meu caso, é só observação. Por esses motivos, entendo que o programa residência pedagógica é mais completo para a formação docente em relação aos estágios, pois propicia uma maior possibilidade de acontecimentos e de participação na escola que vão auxiliar a formar a identidade docente do aluno.

ANEXO III – RESPOSTA PARTICIPANTES

1. Nome *

[REDACTED]

2. Curso *

Ciências Biológicas

3. Como estudante da licenciatura desenvolva uma análise comparativa do seu percurso formativo no Programa Residência Pedagógica e nos Estágios Supervisionados. Destaque: vivências, experiências, planejamento, direcionamento das atividades e qualidade do processo. *

A Residência Pedagógica proporcionou-me uma vivência em sala de aula mais completa e rica em relação aos estágios supervisionados obrigatórios do curso. Na Residência tive mais liberdade em sala de aula, auxílio das professoras preceptoras e tempo para desenvolver as atividades, proporcionando assim maior interação não apenas com os alunos, mas também com a escola em si. Nesse processo eu realmente me senti pertencente a escola. Já nos estágios supervisionados não me sentia incluída na escola de fato, não consegui estabelecer tantas relações quanto durante o Residência Pedagógica. Considero que os dois processos foram importantes para minha formação e neles obtive grandes aprendizados, entretanto devido à Residência Pedagógica ter me proporcionado mais tempo na escola e mais responsabilidades eu tive uma experiência formativa mais completa e diferencial nesse projeto.

ANEXO IV – RESPOSTA PARTICIPANTES

2. Curso *

Licenciatura em Ciências Biológicas

3. Como estudante da licenciatura desenvolva uma análise comparativa do seu percurso formativo no Programa Residência Pedagógica e nos Estágios Supervisionados. Destaque: vivências, experiências, planejamento, direcionamento das atividades e qualidade do processo. *

Na Residência Pedagógica, ao meu ver, proporciona uma experiência mais significativa e construtiva na sua identidade docente do que os Estágios Supervisionados. Primeiramente falamos pelo tempo, o PRP passamos 1 ano e meio, sendo diretamente dentro de uma sala de aula, atuando como professor das turmas assistidas, o supervisor auxilia quando há necessidade e orientava nas demandas que não entendíamos, mas boa parte do tempo, nos permite tomar nossas próprias decisões em sala, fortalecendo nossa autonomia. Atuei no PRP em uma escola integral, onde a relação entre os professores, funcionários e alunos é mais evidente, dizia que eram "uma grande família". Já que todos ali passavam mais tempo na escola, do que em casa, e isso também incluía os residentes, durante o tempo da residência, fiz amizades com o corpo docente, gestores e alunos, quase que como se eu fosse realmente de lá, a minha supervisora fazia questão de nos manter inserido em tudo que a escola fazia para que nos sentíssemos de lá. O tempo do programa nos permitia ter essa aproximação e intimidade até de ver mal entendidos entre os professores, discussões e tudo mais, coisas que não vemos enquanto estagiários. Por muitas vezes ouvia de professores da escola o receio que tinham quando vinha um estagiário da universidade, para eles eram como se fossem lá para julgar a forma que estavam fazendo seu trabalho e depois voltar e falar mal da escola na universidade, quase como um espião levando informações. Já como residente eles se sentiam a vontade, para conversas, as famosas "fofocas na sala dos professores" e tudo mais. O PRP permitia que a gente experimentasse os conhecimentos vistos nas disciplinas na universidade, metodologias ativas, sem ter alguém pressionando a todo momento. Já minha experiência nos estágios supervisionados foram poucas, mas que deu pra mostrar a diferença em relação ao PRP. No estágio, o tempo é curto mas as horas a serem pagas para concluir são muitas e bastante fragmentadas, sendo dividida em aulas teóricas com o orientador, e a parte prática, que eram substituídas em observação, participação e regência, tendo apenas 4 meses para fechar tudo isso. Em vez de focar na preparação dos alunos para a rotina discente, o estágio se mostra ineficiente, visto que passamos mais tempo vendo teoria em sala de aula mais uma vez, do que aproveitando o pouco tempo nas salas de aula das escolas, vendo repetidamente o mesmo conteúdo que já foi estudado em alguma disciplina específica da educação do curso. A correria do tempo impede que tenhamos uma relação significativa com a escola e com as pessoas de lá, apenas chegamos de paraquedas, cumprimos mais observação que regência, termina o curto tempo e vai embora, fica o questionamento: o que de significativo me trouxe para minha formação ou para a escola? Os professores ficam com receio de fazer algo errado e serem julgados, os estagiários não aproveitam o tempo de regência porque quase não tem, além da pressão de ter que fazer algo para colocar no relatório final e a pouca orientação que temos, sentindo muito perdido se apenas tivesse o estágio. Para mim o estágio só me deu dor de cabeça no período que paguei e pouco conhecimento da escola, que era o que mais precisava. Concluindo, o PRP propôs uma formação mais efetiva e significativa para minha futura carreira docente, do que o Estágio Supervisionado da forma que está estruturado hoje. Sair da universidade para aprender no chão da escola, é essencial tempo, autonomia e orientação, e não mais aulas teóricas e uma fantasia de uma escola perfeita.

ANEXO V – RESPOSTA PARTICIPANTES

1. Nome *

[REDACTED]

2. Curso *

Licenciatura em Ciências Biológicas

3. Como estudante da licenciatura desenvolva uma análise comparativa do seu percurso formativo no Programa Residência Pedagógica e nos Estágios Supervisionados. Destaque: vivências, experiências, planejamento, direcionamento das atividades e qualidade do processo. *

então, cursei estágios supervisionados e fui bolsista do PRP, e enquanto residente, senti claramente a diferença, durante o PRP conseguimos acompanhar a turma no ano letivo inteiro, conseguimos ter uma certa autonomia docente, conseguimos participar de vários momentos importantes da escola, como recepção dos alunos, planejamento, conselho de classe, e enquanto estagiário, esses momentos são poucos, principalmente pelo pouco tempo que ficamos na escola, com toda a certeza, o PRP me ajudou no meu processo de identidade docente, enquanto o estágio se tornou apenas uma obrigação curricular, quando comparado com o PRP

ANEXO VI – RESPOSTA PARTICIPANTES

1. Nome *

[REDACTED]

2. Curso *

Ciências Biológicas

3. Como estudante da licenciatura desenvolva uma análise comparativa do seu percurso formativo no Programa Residência Pedagógica e nos Estágios Supervisionados. Destaque: vivências, experiências, planejamento, direcionamento das atividades e qualidade do processo. *

Comparativamente no decorrer dos estágios a vivências foram muito limitadas por conta do pouco tempo aplicado a regência! As horas solicitadas são cumpridas rapidamente e não há uma vivência real da sala de aula. A experiência nos estágios é curta quando comparado ao Residência Pedagógica. Logo, o Residência é muito mais desafiador e com ele temos um repertório muito maior de experiência na sala de aula já que estamos com o aluno corriqueiramente e não pontualmente como nos estágio (fato que faz você ter experiências não tão desafiadoras já que você é o professor novo e eles estão dispostos a lhe ouvir). No Residência conseguimos planejar um número de aulas maior e com isso temos um direcionamento da turma como os professores no exercício da sua profissão o fazem. Em suma é isso!

ANEXO VII – RESPOSTA PARTICIPANTES

1. Nome *

[REDACTED]

2. Curso *

Licenciatura em Ciências Biológicas

3. Como estudante da licenciatura desenvolva uma análise comparativa do seu percurso formativo no Programa Residência Pedagógica e nos Estágios Supervisionados. Destaque: vivências, experiências, planejamento, direcionamento das atividades e qualidade do processo. *

Em comparação ao estágio supervisionado, o programa RP, me proporcionou um maior conhecimento da turma na qual fui inserido, desse modo, de certa forma, facilita o planejamento com relação a tomada de decisão quanto ao processo de ensino aprendizagem, pois aumenta o leque de possibilidades do docente uma vez que tem mais iniciativas para superar as dificuldades.

Vale lembrar que o RP não só nos coloca na sala de aula, mas também em todo o contexto escolar e não como uma obrigação a gente se sente mais inserido na cultura docente e portanto há uma maior motivação em participar de tais atividades extra sala.

Outra coisa que pude atender quanto ao tempo de sala de aula, é lidar com gama de conteúdos presente na grade curricular.

No geral, planejar avaliação, preparar materiais didáticos, diversificar atividades de ensino, conhecer a turma, a escola, a cultura docente, potencializou minha experiência e formação. Mais tempo e mais participação