

AS PEDRAS NO LEITO DO RIO: DIFICULDADES E DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO INICIAL NO CONTEXTO DOS ESTÁGIOS CURRICULARES SUPERVISIONADOS E DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

THE STONES IN THE RIVER BED: DIFFICULTIES AND CHALLENGES FOR INITIAL TRAINING IN THE CONTEXT OF SUPERVISED CURRICULAR INTERNSHIPS AND PEDAGOGICAL RESIDENCE

LAS PIEDRAS DEL CAUCE DEL RÍO: DIFICULTADES Y DESAFÍOS PARA LA FORMACIÓN INICIAL EN EL MARCO DE LAS PRÁCTICAS CURRICULARES TUTELADAS Y LA RESIDENCIA PEDAGÓGICA

Patrícia Almeida Tavares Gonçalves¹, Cicero Magerbio Gomes Torres², Norma Suely Ramos Freire Bezerra³

Resumo

O objetivo da pesquisa consiste em caracterizar a partir dos estudantes e residentes do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da URCA, as dificuldades e desafios relacionados aos Estágios Curriculares Supervisionados e ao Programa de Residência Pedagógica, subprojeto Biologia. A pesquisa de abordagem qualitativa, exploratória, descritiva está fundamentada no estudo de caso. Quanto as dificuldades e os desafios relacionados aos estágios e ao PRP, tem-se a ausência de acolhimento e acompanhamento dentro das escolas campo, dificuldades com o planejamento coletivo, ausência de diálogo com os professores formadores, de autonomia e burocratização dos estágios. Conclui-se que a luta pelos estágios e pelos programas que investem na formação de professores, consiste em considerar o papel social, críticos e reflexivos dos participantes.

Palavras-chave: Formação Inicial de Professores; Licenciatura em Ciências Biológicas; Programa de Formação de Professores; Ação Docente Supervisionada.

Abstract

The objective of the research is to characterize, from students and residents of the Degree in Biological Sciences course at URCA, the difficulties and challenges related to Supervised Curricular Internships and the Pedagogical Residency Program, Biology subproject. The research with a qualitative, exploratory, descriptive approach is based on the case study. As for the difficulties and challenges related to internships and the PRP, there is a lack of reception and monitoring within rural schools, difficulties with collective planning, lack of dialogue with training teachers, autonomy and bureaucratization of internships. It is concluded that the fight for internships and programs that invest in teacher training consists of considering the social, critical and reflective role of the participants.

Keywords: Initial Teacher Training; Degree in Biological Sciences; Teacher Training Program; Supervised Teaching Action.

¹ Rede Estadual de Ensino, SEDUC-CE, Fortaleza, CE, Brasil. **E-mail:** patbarbalha@hotmail.com

² Universidade Regional do Cariri – URCA, Crato, CE, Brasil. **E-mail:** cicero.torres@urca.br

³ Universidade Regional do Cariri – URCA, Crato, CE, Brasil. **E-mail:** norma.freire@urca.br

Resumen

El objetivo de la investigación es caracterizar, de estudiantes y residentes de la Licenciatura en Ciencias Biológicas de la URCA, las dificultades y desafíos relacionados con las Prácticas Curriculares Supervisadas y el Programa de Residencia Pedagógica, subproyecto Biología. La investigación con enfoque cualitativo, exploratorio, descriptivo se basa en el estudio de caso. En cuanto a las dificultades y desafíos relacionados con las pasantías y el PRP, se encuentran falta de acogida y seguimiento al interior de las escuelas rurales, dificultades con la planificación colectiva, falta de diálogo con los docentes en formación, autonomía y burocratización de las pasantías. Se concluye que la lucha por pasantías y programas que inviertan en la formación docente consiste en considerar el rol social, crítico y reflexivo de los participantes.

Palabras clave: Formación Inicial del Profesorado; Licenciatura en Ciencias Biológicas; Programa de Formación Docente; Acción Docente Supervisada.

1. Introdução

Por que esses rios, são rios do espaço com as águas do tempo velozes.

Mas se eles parassem abaixo das faces [...] mas se eles corressem com as faces passadas, presentes, futuras, Seriam. Os rios não são parados ou rápidos, alegres ou tristes, são rios.

Jorge de Lima, Invenção de Orfeu, Canto Primeiro, X

A invenção de Orfeu foi publicada em 1952, pelo poeta Jorge de Lima, neste o poeta escreve em seu primeiro canto, o rio, onde o autor caracteriza o leito do rio e o curso de suas águas. No sentido geográfico, os rios são fluxos contínuos de água doce, que fluem de uma montanha até desaguar em uma lagoa, mar, outros rios ou oceanos, à medida que a água desce cada parte do rio é dividida em fragmentos que apresentam características diferentes. A velocidade das águas depende dos fragmentos ou canais do rio, desde o momento em que começam a descer da encosta de uma montanha até seu canal final, os rios passam por diferentes momentos, alguns com maior fluxo de água, outros mais rápidos ou mais lentos.

Assim como os rios seguem seu fluxo, compreendemos a formação inicial docente, evidenciando o Estágio Curricular Supervisionado e o Programa Residência Pedagógica como componentes deste rio, desde a nascente, perpassando o leito da formação inicial com todas as disciplinas curriculares, suas margens e afluentes de possibilidades e limites, pedras que desafiam o processo formativo e a foz como indicativo que a formação do professor é permanente e contínua.

Compreendemos assim a formação inicial docente, imersa em um contexto onde as novas tendências e conceitos que surgem diariamente em diversos setores mundiais, assim como o avanço das tecnologias da informação e comunicação (TICs), o desenvolvimento acelerado das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs), e as mudanças no que diz respeito às esferas econômicas, sociais, políticas atuais, onde os aparatos tecnológicos, tornam a troca de informações mais aceleradas, exigem dos cursos de licenciaturas uma constante revisão de suas concepções e práticas curriculares.

DOI: 10.46667/renbio.v18i2.1596

No que concerne à formação inicial docente, Corte e Lemke (2015), caracterizam como um processo que envolve a compreensão das situações concretas da profissão, estabelecido a partir de diferentes contextos escolares, os autores destacam o Estágio Curricular Supervisionado como sendo um dos processos mais importantes no âmbito da formação de professores, pois é nesta etapa que o licenciando tem a oportunidade de articular a teoria e a prática, construindo, assim, seus saberes docentes e sua formação profissional.

Nesta perspectiva, Pimenta e Lima (2012), explicam que o Estágio Curricular Supervisionado possibilita aos futuros profissionais docentes conhecerem, analisarem e refletirem sobre seu futuro ambiente de trabalho. Desta forma, o Estágio Curricular Supervisionado apresenta-se como um campo de conhecimento com fundamentos epistemológicos que precisam se distanciar das concepções tradicionais por reduzirem esta ação à atividade prática instrumental e a racionalidade técnica, haja visto ser este um elemento curricular essencial para o desenvolvimento dos licenciandos, e um lugar de aproximação entre a universidade e a educação básica.

No entanto, no percurso desse rio, tem-se que em março de 2018, o Programa Residência Pedagógica é instituído, e implementado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e pelo Ministério da Educação (MEC), sendo descrito e tornado público pelo Edital n.º 06/2018 da CAPES.

No tocante ao Programa Residência Pedagógica, as pesquisas realizadas por Almeida (2020), consideram que o PRP, buscou se consolidar tendo como base a promoção de um processo formativo significativo, na medida em que possibilitou a imersão do licenciando em seu campo de atuação, no contexto escolar, afirmando ainda que por meio do referido programa o estudante adquiria experiências a partir das suas vivências em uma relação de aperfeiçoamento entre teoria e prática, entre conhecer e se reconhecer enquanto futuros profissionais e espaço de atuação.

Nesta mesma direção, os estudos desenvolvidos por Pires (2017), tem revelado que as ações realizadas no contexto de trabalho, pelo Programa de Residência, potencializaram a reflexão da prática dos/as professores/as formadoras, em um processo de reflexão diante das próprias ações. Afirmam ainda que a escola ao abrir as portas e receber a universidade, possibilitou que ações geradoras de novos conhecimentos fossem oportunizadas no percurso do programa. Nesta perspectiva, a participação do PRP na escola, desvela as possibilidades de execução da unidade teoria e prática.

Desta forma, tendo em vista que o Programa Residência Pedagógica, apresentou-se como sendo um programa de governo que estipulava um quantitativo de bolsistas mediante edital de seleção, atendendo assim apenas um percentual de estudantes da licenciatura, ou ainda de forma voluntária, e que os Estágios Curriculares Supervisionados não possuem bolsas e se apresentam inseridos no currículo de forma a receber os estudantes do curso de licenciatura em Ciências Biológicas, sem seleção prévia dos mesmo ou publicação de editais, nos questionamos: Quais as dificuldades e os desafios relacionados aos Estágios Curriculares

DOI: 10.46667/renbio.v18i2.1596

Supervisionados descrito pelos estudantes do curso de licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Regional do Cariri-URCA e pelos residentes do subprojeto Biologia?

A questão apresentada foi sistematizada a partir da pesquisa de mestrado intitulada ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO E O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA: UM ESTUDO DE CASO. Defendida em 21 de dezembro de 2023, além disso, reitero que a pesquisa se dá ainda em virtude da experiência dos/as autores/as como preceptora do Programa Residência Pedagógica, subprojeto Biologia, e docente orientador.

Dessa forma, por compreendermos fazer necessário a discussão sobre o Estágio Curricular Supervisionado tomando como referência o curso de Licenciatura em Ciências Biológica da Universidade Regional do Cariri-URCA e o Programa Residência Pedagógica, subprojeto Biologia, elegemos como objetivo geral para este texto: caracterizar a partir dos estudantes e residentes do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Regional do Cariri-URCA, as dificuldades e os desafios relacionados aos Estágios Curriculares Supervisionados e ao Programa de Residência Pedagógica, subprojeto Biologia.

Sendo assim, esperamos que a anunciação dos resultados desta pesquisa possa contribuir com as discussões nacionais e internacionais sobre a formação de professores, os Estágios Curriculares Supervisionados e os programas de formação de professores, aqui especificamente o Programa Residência Pedagógica, subprojeto Biologia. Apesar de existir uma vasta produção bibliográfica sobre a formação inicial de professores e sobre as práticas de Estágio Curricular Supervisionado, a emergência do Programa Residência Pedagógica nos provoca a refletir permanentemente sobre o Estágio Curricular Supervisionado e a formação inicial docente.

2. “Sempre Pensara em ir, caminhos do mar”

Sempre pensara em ir, caminhos do mar, para os bichos e rios nascer já é caminhar. Eu não sei o que os rios tem de homem do mar; sei que se sente o mesmo e exigente chamar.

João Cabral de Melo Neto

João Cabral de Melo Neto, escreveu diversas obras⁴, dentre elas Morte e vida Severina, onde consta a epígrafe apresentada no início desta seção. No poema O Rio de 1954, o autor descreve a viagem do rio Capibaribe, do interior de Pernambuco até o mar, onde o rio

⁴ João Cabral escreveu diversas obras e segundo ele “escrever é estar no extremo de si mesmo”. Dentre suas obras destacamos: Considerações sobre o poeta dormindo, 1941; Pedra do sono, 1942; O engenheiro, 1945; O cão sem plumas, 1950; O rio, 1954; Quaderna, 1960; Poemas escolhidos, 1963; A educação pela pedra, 1966; Morte e vida severina e outros poemas em voz alta, 1966; Museu de tudo, 1975; A escola das facas, 1980; Agreste, 1985; Auto do frade, 1986; Crime na Calle Relator, 1987; Sevilla andando, 1989.

naturalmente deságua. Assim como o percurso do rio Capibaribe, e de tantos outros rios, com suas peculiaridades, discorreremos nesta seção o percurso metodológico escolhido para a realização da pesquisa. Seguir o percurso do seu caminho, não anula a possibilidade de afluentes e veias, mas desenvolve um processo maturacional, para fazer escolhas e chegar ao destino, que aqui neste trabalho consiste no alcance do seu objetivo, ou seja, naturalmente desaguada.

Sendo assim, a presente pesquisa está estruturada a partir de uma pesquisa com abordagem qualitativa, caracterizada como sendo exploratória e descritiva e fundamentada no estudo de caso. Minayo (2001), aponta que a abordagem qualitativa permite reconhecer o objeto de estudo em sua complexidade, utilizando diferentes técnicas de acesso a informações, valorização dos participantes e dos contextos, entre outras.

Quanto a pesquisa exploratória, Prodanov; Freitas (2013) e Gil (2002) descrevem que está tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses, proporcionando o aprimoramento de ideias. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, possibilitando a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado. Em relação à pesquisa descritiva, Prodanov e Freitas (2013) definem como um método que caracteriza uma determinada população ou fenômeno, demandando técnicas padronizadas de coleta de dados. Os fatos são observados, registrados, analisados, classificados e interpretados, sem que o pesquisador interfira sobre eles, ou seja, os fenômenos são estudados, porém não são manipulados.

Por tratar-se de um estudo delimitado e bem definido, o Estudo de Caso constitui-se em uma unidade em meio a um sistema amplo. Sendo possível compreender a existência de características específicas referentes a sua escolha. Podendo ser citado dentre estas à utilização de uma linguagem acessível, possibilitando a representação de diferentes pontos de vista. A possibilidade de detectar novos elementos, a partir da seleção do conjunto teórico para a sustentação da investigação (Lüdke; André, 2018).

Logo, com base nas definições dos autores citados anteriormente, delineou-se o caso como sendo: “O Estágio Curricular Supervisionado e o Programa de Residência Pedagógica da Universidade Regional do Cariri-URCA, subprojeto Biologia”. A caracterização e explicitação analítica do caso far-se-á a partir dos estudantes e residentes do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Regional do Cariri-URCA, tendo em vista compreender as dificuldades e desafios relacionados aos Estágios Curriculares Supervisionados e ao Programa de Residência Pedagógica, subprojeto Biologia.

A pesquisa foi realizada no primeiro semestre do ano 2023, no curso de licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Regional do Cariri (URCA), Campus Pimenta, localizada na zona urbana, da cidade de Crato (CE). Participaram da pesquisa os estudantes do Curso de licenciatura em Ciências Biológicas, que em 2023.1 estavam matriculados na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado voltado para o ensino médio, disciplina esta ministrada no 9º semestre, e que não participaram do Programa Residência Pedagógica, subprojeto Biologia no período de 2018 a 2022. Fizeram, também, parte da

pesquisa os estudantes que experienciaram o Programa Residência Pedagógica, subprojeto Biologia, nos anos de 2018 a 2022, na qualidade de residentes.

O grupo que fez parte da pesquisa, foi escolhido por entendermos que neste período do curso estes alunos teriam cursado no mínimo uma disciplina de estágio e/ou teriam feito parte do Programa Residência Pedagógica, subprojeto Biologia. Com o intuito de garantir o anonimato e sigilo referente a identidade dos participantes e de forma a mantê-los preservados, nomeamos cada participante com nomes de rios do estado do Ceará. A escolha desta identificação se dá pelo desejo de homenagear o estado que me acolheu em 2004, quando aqui cheguei, para cursar licenciatura em Ciências Biológicas, na Universidade Regional do Cariri-URCA.

Para aplicação dos roteiros de entrevistas utilizamos como técnica de geração de dados, o Grupo Focal. Gatti (2012), explica que os grupos focais, podem ser utilizados em diversos aspectos, seja em pesquisas sociais, processos de avaliações, de impacto, ou para dar âmbito a vários aspectos interventores a serem examinados. Para a autora, a técnica tem várias finalidades, com inúmeros contextos, dependendo do que cada investigador se propõe. Neste sentido, o Grupo Focal “[...] pode ser empregado em estudos exploratórios, ou nas fases preliminares de uma pesquisa, para apoiar a construção de outros instrumentos (questionários, entrevistas ou observação)” (Gatti, 2012, p. 12).

Foram estruturados cinco (05) encontros para a realização dos grupos focais, sendo que cada grupo focal foi compostos por dez (10) participantes, sendo eles quatro residentes do PRP de um total de sessenta e seis (66) residentes, e seis (6) estagiários, matriculados na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado para o ensino médio de um total de onze (11). A opção por utilizar o roteiro de entrevista, justifica-se por compreender que este instrumento possibilitar a mediação do grupo de forma mais dinâmica e flexível. Neste, estavam contidas questões que possibilitaram o resgate das memórias e das percepções dos participantes sobre as experiências vivenciadas no estágio e no PRP; a realização das ações pedagógicas; os conhecimentos adquiridos e os desafios vivenciados.

A análise e o tratamento dos dados foram realizados através da análise de conteúdo ancorada nas definições de Bardin (1977). De acordo com a autora, este método é uma ferramenta de pesquisa que se aplica à grande diversidade de tipos e gêneros textuais e se presta à exploração interpretativa de documentos, organizando e sistematizando unidades de seu conteúdo, das quais se pode extrair inventários estatísticos de estruturas textuais, bem como palavras, temas e classes de sentido, tendo esta análise, nas pesquisas qualitativas em educação uma vasta aplicabilidade e importância (Bardin, 1977).

As diferentes fases da análise de conteúdo foram organizadas em três polos cronológicos (Bardin, 1977). A Pré-análise, etapa onde os/as autores/as apresentam a organização da Análise de Conteúdo iniciada após a realização das transcrições, dada a leitura flutuante do material transcrito com o intuito de analisar os dados coletados e verificar se estes, contemplava o objetivo da pesquisa. Após a leitura e releitura do material coletado, constituiu-se o *corpus* da pesquisa, contendo falas que julgamos inicialmente pertinentes ao objeto de estudo, assim,

tendo todo o material devidamente selecionado, iniciamos a segunda etapa da análise, a exploração do material.

Dentro desta fase, estruturamos as etapas de codificação e categorização. Na codificação, foi feito o recorte das unidades de registro e de contexto. As unidades de registro podem ser a palavra, o tema, o objeto ou referente, o personagem, o acontecimento ou o documento. Para selecionar as unidades de contexto, deve-se levar em consideração o custo e a pertinência do objeto de pesquisa a ser analisado (Bardin, 1977). Desse modo, emergiu a categoria elaborada em função da imersão nos textos e a pertinência com o objetivo da pesquisa, definida como: as pedras no leito do rio: dificuldades e desafios para formação inicial docente, representada no quadro 1.

Quadro 1: Construção da categoria - As pedras no leito do rio: Dificuldades e desafios para formação inicial docente.

Formação Inicial Docente:		
Unidades de registro iniciais	Unidades de registro intermediárias	Categoria final
Insegurança	Dificuldades em enfrentar a sala de aula	As pedras no leito do rio: Dificuldades e desafios para formação inicial docente
Ausência de acompanhamento		
Interação com o corpo docente	Dificuldades em encontrar apoio para o estágio	
Interação com o núcleo gestor		
Acesso as salas de aula		
Planejamento		
Autonomia		
Tempo de imersão		

Fonte: Dados originais da pesquisa, 2023

Ressalta-se que a Análise de Conteúdo, conforme Bardin (1977) está organizada nas seguintes técnicas: Análise Categorical; de Avaliação; Enunciação; Proposicional do Discurso; de Expressões e das Relações. A Análise Categorical é a mais utilizada, o que se justifica por sua rapidez no processo, eficácia e simplicidade na aplicabilidade, a partir dela desmembra-se o texto em unidades para analisar uma temática. Esta pesquisa utiliza, portanto, a Análise Categorical.

3. Dificuldades e desafios para formação inicial docente

A construção pormenorizada desta categoria apresenta-se sintetizada no Quadro 2. Para a definição dela, foram analisadas todas as unidades de registro, estruturadas a partir da leitura flutuante e imersão nos textos transcritos, a partir das entrevistas dos estudantes, neste sentido, chegamos à categoria final estabelecida nesta subseção.

Quadro 2: Delineamento da categoria: As pedras no leito do rio: Dificuldades e desafios para formação inicial docente.

Formação Inicial Docente.				
Unidades de Registro Iniciais	Frequência Absoluta	Frequência Percentual	Unidades de Registro Intermediárias	Categoria Final
Insegurança	32	33,6%	Dificuldades em enfrentar a sala de aula	As pedras no leito do rio: Dificuldades e desafios para formação inicial docente
Ausência de acompanhamento pedagógico	15	15,3%		
Dificuldades de Interação com o corpo docente	15	15,3%	Dificuldades em encontrar apoio para o estágio	
Dificuldades de Interação com o núcleo gestor	6	6,1%		
Dificuldades de acesso as salas de aula	6	6,1%		
Ausência de autonomia	16	16,3%		
Dificuldades no Planejamento	8	8,1%		

Fonte: Dados originais da pesquisa, 2023

Conforme pode ser visto no quadro 2, a dificuldade insegurança, foi mencionada trinta e duas vezes, o correspondente a 32,2% das falas registradas dos participantes. Sobre esta unidade de sentido, os participantes explicitam que não se sentem preparados para enfrentar a sala de aula conforme registra os fragmentos a seguir.

DOI: 10.46667/renbio.v18i2.1596

Com a professora na sala de aula, [...] a gente consegue, ela consegue me dar opiniões, e como eu posso planejar na minha individualidade como professor, isso tá sendo muito benéfico para mim, eu mesmo já estou notando que eu estou até mais seguro em estar na frente da sala, agora no estágio do ensino médio, porque, falando sinceramente eu não estou ainda preparado para ser professor (Rio Banabuiú).

Tá assumindo a sala de aula assim é tanto nervosismo, que podemos achar que não somos capazes (Rio Capibaribe).

Eu nunca me vi muito como professor por causa da minha personalidade, tenho dificuldade de falar em público (Rio Banabuiú).

Quando a gente chega no estágio você vê que não é só dar aula ali, não é só os 50 minutos de aula, tem muito mais coisas por trás que você tem que fazer, você realmente pensa, eu vou dar conta disso tudo? (Rio Grangeiro).

Para Moreira (2020) a insegurança e os medos experienciados no período de estágio, podem ser considerados aspectos negativos inicialmente, mas positivos posteriormente, pois fazem parte do processo de se tornar-se professor. Segundo a autora, com este enfrentamento da sala de aula, ainda no período da graduação ou na experiência como residente, os licenciandos podem entender melhor os desafios das salas de aula, enfrentar seus medos para então superá-los.

A partir dos relatos dos participantes da pesquisa, percebemos que a insegurança em assumir uma sala de aula para a regência está presente nas experiências dos alunos que estão cursando a disciplina de estágio, mas também, em igual proporção, este fator está presente nos relatos dos residentes. Os estudantes explicam que a insegurança é advinda do nervosismo e da falta de prática ou da ausência de experiência em sala de aula, tais falas reforçam o entendimento, da importância desta vivência, o estágio precisa possibilitar aos licenciandos, a compreensão da sala de aula, como seu futuro lugar de trabalho, e para além disso, proporcionar ao estagiário a formação da identidade docente.

Sobre esse contexto, Imbernón (2011, p. 119) afirma que “[...] o conhecimento do professor não pode ser desvinculado da relação entre teoria e prática, nem de sua função de analista de problemas morais, éticos, sociais e políticos da educação, nem tampouco de um contexto concreto”. Nesta mesma direção, Freire (2011) afirma que, ensinar é uma especificidade humana, dessa forma, assegura que ser professor exige algumas competências, dentre elas o autor cita: a segurança, o comprometimento, a sensibilidade para escutar e a competência profissional. Sendo assim, faz-se necessário entender que “o professor que não leva a sério sua formação, que não estuda, e que não se esforça para estar à altura de sua tarefa, não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe” (Freire, 2011, p. 89-90).

Este entendimento, reforça a responsabilidade reverberada as escolas, seu corpo docente e núcleo gestor, ao receber um estudante de licenciatura para os Estágios Curriculares Supervisionados ou para as atividades do Programa Residência Pedagógica, tendo em vista que

DOI: 10.46667/renbio.v18i2.1596

apenas com este contato direto com a sala de aula e todas as suas particularidades, o estudante terá a oportunidade de ampliar a sua visão acerca de suas responsabilidades e poderá assim, superar seus anseios e medos. Podemos assim questionar, se este estagiário ou residente tem recebido o apoio e o acolhimento necessário dentro das escolas que os recebem.

Para tanto faz-se necessário o acompanhamento, acolhimento e suporte por parte do corpo docente e núcleo gestor das escolas campo. No entanto, de acordo com as falas dos estudantes do curso de licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Regional do Cariri-URCA, a experiência no Estágio Curricular Supervisionado torna-se por muitas vezes limitada, como mostram os fragmentos destacados.

Quando você vai estagiar, o diretor já faz um olhar estranho, você chega lá para pedir o estágio em Ciências Biológicas ele já olha, pensando, mais um trabalho para me fazer perder tempo, mais um estagiário, e aí aceita você, não querendo aceitar (Rio Choró).

O professor que vai lhe supervisionar no estágio lhe vê como mais um trabalho porque ele não vai receber por isso, e tem que acompanhar e assinar seu relatório, ele pensa que você não está preparado para assumir uma sala e está tomando o tempo dele (Rio Capibaribe).

Na escola que eu estou estagiando tem uma professora que não dá abertura para o aluno, aí fica difícil porque ela só chega despeja e pronto, vá atrás do resto para aprender sozinho” (Rio Potí).

Na hora do intervalo eu não podia entrar na sala dos professores eu ficava no pavilhão com os meninos, então eu passei o meu estágio sozinho, o professor que me orientava, eu vi duas vezes, no dia que ele foi me apresentar as salas, neste dia ele simplesmente pegou todo o material dele, e disse tome a sala é sua, e no final quando foi para eu ir pedir para ele assinar meu relatório (Rio Canidê)

Das falas dos participantes acima mencionados destacamos, as percepções explicitadas pelo Rio Capibaribe e Rio Choró. Estes entendem que o recebimento do estagiário nas escolas, torna-se tanto para os diretores, como também para os professores, uma perda de tempo, à medida em que estes, nas falas dos participantes da pesquisa, encaram o acompanhamento dos estágios como mais um trabalho a ser executado e como agravante a falta de remuneração para tal.

Os estudos sobre os cursos de licenciatura têm evidenciado que nem sempre coordenadores, professores e alunos percebem o valor formativo do Estágio Curricular Supervisionado, como oportunidade de ir além e de superar uma simples observação, participação e regência na sala de aula, ou seja, o estágio curricular supervisionado não se apresenta como espaço de formação continuada para os professores e nem é reconhecido pela escola como espaço de formação continuada. Cabe indagar até que ponto a escola tem sido um espaço de questionamento, investigação, sistematização e produção de conhecimentos

decorrentes da reflexão sobre a sua realidade, sobre si mesma e sobre o ensino que nela se realiza (Pimenta e Lima, 2019).

De acordo com Silva (2020), a imersão do licenciando no contexto da escola tem como objetivo favorecer a produção de experiências formativas que proporcionem aos graduandos vivenciar todos os segmentos de uma escola, em que se considera a contextualização, produção e aplicações pedagógicas, a participação e a iniciação como elementos construtivos de uma formação que busca promover condições para o futuro fazer docente, no entanto percebemos com os relatos dos estagiários uma contraposição a tais ideias, o que nos levam a perceber os limites e carências relacionadas aos Estágios Curriculares Supervisionados.

Neste sentido, Pimenta e Lima (2004), explicam que o estágio, configurado como espaço de pesquisa nos cursos de formação, além de contribuir para a construção da identidade docente, amplia e aprofunda o conhecimento pedagógico e da práxis educativa docente, especialmente quando se vincula às escolas públicas.

No entanto, os estudantes relatam não se sentirem acolhidos dentro das escolas, o que dificulta a experiência que o estágio precisa proporcionar, tais dificuldades podem contribuir para insegurança e distanciamento destes estagiários da sua futura profissão. O aconselhamento, a orientação e o diálogo entre o professor e o estagiário, são de extrema importância neste processo, haja vista que o estágio “requer aproximação, partilha de saberes, capacidade de complementação, avaliação, aconselhamento, implementação de hipóteses de solução para os problemas que, coletivamente, são enfrentados pelos estagiários” (Pimenta; Lima, 2004, p. 114), ou seja, esse processo inclui afetividade e humildade na construção dos saberes da docência.

Outro ponto importante que podemos compreender dentro dos relatos dos estudantes, como uma dificuldade enfrentada dentro das escolas, é o estranhamento para com os estagiários, provinda do corpo docente e núcleo gestor. O Rio Canindé, relata ter passado todo o seu estágio sozinho, pois não era permitido entrar na sala dos professores, e assim durante todo o estágio foi negado ao licenciando o direito de interação ao grupo de professores, o que podemos entender como uma limitação a experiência do estagiário que neste caso é tratado como um estranho no espaço escolar, não sendo permitido sua integração ao grupo.

O Rio Choró reforça a percepção do Rio Canindé, quando afirma que ao chegar à escola o diretor lhe recebe com um olhar estranho, aceita o estágio, porém é perceptível, que está aceitação é forçada, em sua fala afirma: *“Ai aceita você, não querendo aceitar”*. O que abre espaço para reflexão acerca do constrangimento vivido pelos estudantes desde o primeiro contato com seus campos de estágios, então podemos questionar como será a primeira impressão do estudante para com seu ambiente de trabalho, e ousamos justificar o comportamento inseguro relatado por muitos.

Sobre esta perspectiva, Tardif (2000, p. 14), afirma que, “os saberes profissionais também são temporais no sentido de que os primeiros anos de prática profissional são decisivos na aquisição do sentimento de competência e no estabelecimento das rotinas de trabalho,

DOI: 10.46667/renbio.v18i2.1596

ou seja, na estruturação da prática profissional. Neste sentido o estágio ocorrido dentro da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado ou dentro do PRP, constitui-se como primordial para o processo formativo do estudante de licenciatura, sendo assim, este necessita ser vivenciado de forma ampla, sendo possibilitado ao estudante a compreensão deste espaço como lugar de ensino, aprendizagem, pesquisa, convivência e partilha.

Outro fator importante percebido nas falas dos estudantes é a dificuldade de contato com as salas de aula. De acordo com o relato do participante Rio Choró, a escola que o recebeu para realização do seu estágio, não permitiu o acesso às salas de aula para cumprimento das suas atividades, ofertando apenas aulas de reforço escolar, para cumprimento da carga horária referente a regência.

Eu não tive acesso à sala de aula a gente ficava ou na biblioteca ou no laboratório, foi presencial o estágio, mas a escola não permitia que a gente tivesse acesso à sala de aula se tinha alguma coisa ou outra era tipo um reforço para o aluno no contra turno, para ajudar o professor (Rio Choró).

Para Libâneo (2013, p. 195), “[...] na aula se criam, se desenvolvem e se transformam as condições necessárias para que os alunos assimilem conhecimentos, habilidades, atitudes e convicções e, assim, desenvolvam suas capacidades cognitivas”. Reitera-se que, embora ainda existem muitas barreiras a serem superadas dentro dos ambientes de ensino, experienciar esse processo ministrando uma aula supervisionada constitui-se como elemento nevrálgico no percurso formativo e identitário de ser professor.

A ausência de credibilidade, incentivo e acolhimento, aferida na fala acima citada, nega ao licenciando a oportunidade de experienciar o estágio de regência, para assim compreender o sentido deste em seu processo formativo. Dessa forma, a escola precisa reconhecer-se como espaço de reflexão, aprendizado e partilha, para que ao acolher o estagiário, unir-se a ele, no sentido de poder contribuir com o seu processo formativo, sócio referenciado, reconhecendo como sujeitos participantes da escola, ou seja, como professores em formação, e com isso corroborar para a constituição da sua identidade docente.

Carvalho (2012), tem explicitado que os estágios curriculares supervisionados, têm um papel primordial na construção da identidade docente, quando a prática dos estágios se dá nas escolas, esta apresenta realidades sobre as quais os graduandos atuarão. O autor explica ainda que, esta imersão no ambiente escolar precisa permitir que esses professores em formação vivenciem a escola não como visitantes, mas como parte daquele local, por isso não justifica ser esta experiência uma perda de tempo, como disseram os Rios Capibaribe e Choró.

Neste sentido, o estágio com todas as suas atividades, desde a observação ao período de regência, pode ser definido como o eixo central e articulador dos cursos de licenciatura, tendo assim a finalidade de instrumentalizar teoricamente os estudantes estagiários, para realizarem constantes leituras, análises e observações, durante o período de imersão nas escolas, para que assim, em sua atuação possam colaborar para as transformações necessárias, para assegurar a

emancipação humana e social dos alunos, e para contribuir de maneira positiva com a escola que o acolheu (Pimenta; Anastasiou, 2002).

Podemos assim, compreender a partir dos fragmentos de fala dos participantes da pesquisa, as possíveis fragilidades ainda encontradas dentro das unidades de ensino, como: ausência de diálogo, ausência de acolhimento e partilha entre os pares, ausência de preocupação e interação entre professores, alunos e estagiários. Estas fragilidades podem distanciar os atores do processo educativo, e assim impossibilitar o aprendizado e as relações de troca de conhecimentos científicos e de mundo.

Outro fator importante que compreendemos dentro dos relatos dos licenciandos, é a ausência de autonomia. De acordo com os estudantes, os professores formadores, em grande parte, não acreditam que eles tenham conhecimento suficiente para estruturar e executar uma aula de forma proveitosa.

Tem uns professores que por causa da nossa pouca idade não dão oportunidade para assumir uma sala, agora eu sou preparado, eu preciso é que tirem as barreiras (Rio Grangeiro).

Existe muita desconfiança com estagiário, tipo, será que está certo o que ele está dizendo? (Rio Poti).

Quando a gente entra em sala de aula e tenta fazer algo diferente muitos deles vão barrar, vão dizer que não tem recurso que isso não vai dar certo que o aluno não vai gostar inventam mil e uma coisas (Rio Capibaribe).

A professora falou pra mim, você consegue dar aula sozinho? (Rio Canindé).

As falas dos licenciandos geram reflexões quanto ao comportamento dos professores formadores dentro das unidades de ensino, e os possíveis prejuízos ao processo formativo dos licenciandos que tal comportamento pode causar. Para eles a ausência de experiência e a pouca idade pode levar ao descrédito por parte dos professores, o que podemos aferir que tal atitude pode desfavorecer a experiência formativa dos licenciandos.

Como cita Freire (2014, p. 105), “ninguém amadurece de repente, aos vinte e cinco anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é um processo, é vir a ser. Não ocorre data marcada”. A ausência de autonomia, portanto, relatadas pelos estagiários, torna-se um reforço para as possíveis inseguranças que os estudantes possivelmente possuam, como também, negam a possibilidade de amadurecimento e aprendizado que apenas a experiência pode proporcionar.

Para Contreras (2002), a autonomia docente consiste em uma qualidade do fenômeno educativo, e não apenas uma qualidade profissional. O autor ratifica que a autonomia consiste na consciência sobre a docência, sobre o fazer e sobre o ser professor, mas, ainda, sobre o sentido do ensino e da educação na sociedade. Esclarece que a produção dos saberes pertinentes à docência não permite a dicotomia entre “elaboração e aplicação”, “teoria e prática”, mas obriga reuni-las e revelá-las diretamente no contexto humano e social em que o fenômeno educativo acontece. Tendo em vista a fala do Rio Poti, quando este expõe dentre as suas percepções a “desconfiança com o estagiário”, provinda dos professores formadores, entendemos que tal atitude inviabiliza a construção da consciência docente, sobre o fazer e o ser professor citado por Contreras, tornando a vivência do estágio o obstáculo na vida do licenciando.

Para Freire (2014), o processo de autonomia é algo que vai sendo construído nas inúmeras experiências e decisões que vão sendo tomadas ao longo da vida docente. Portanto, reconhecemos que o processo de formação de professores se constrói ao longo da vida profissional, o que implica no que o Rio Banabuiú afirma em sua fala: “*sinceramente eu não estou ainda preparado para ser professor*”, pois, não está preparado é uma condição inicial para permitir-se a aprender.

Todavia, os participantes, Rio Granjeiro e Rio Poti, relatam uma possível desconfiança e descrédito das suas capacidades de assumir a sala de aula, por parte dos professores regentes. O participante Rio Capibaribe, reflete acerca do bloqueio percebido em alguns professores para novas metodologias e abordagens ofertadas pelos estagiários, os professores de acordo com este, não estão abertos ao diálogo e a novas estratégias, sendo assim percebemos como uma dificuldade importante que pode causar transtornos a formação do licenciando, e assim impossibilitar o desenvolvimento das atividades inerentes ao Estágio Curricular Supervisionado.

Além de todos os desafios relacionados as experiências dos estudantes, foi possível observar na fala de alguns participantes, como ponto considerado importante o momento direcionado ao planejamento das atividades, em contrapartida aos relatos dos estudantes que têm apenas a experiência do estágio dentro das disciplinas curriculares e relataram a ausência do momento coletivo para planejar suas aulas, os residentes explicam que nas suas experiências haviam, com o seus respectivos preceptores, o planejamento das atividades semanais, como também, haviam os momentos de reunião com todos os residentes dos três núcleos que compõe o subprojeto Biologia, os preceptores e o orientador, dentro da Universidade, estes ocorrem, em maior parte, como momentos mais formativos ou com compartilhamento de experiências já vivenciadas pelos residentes, trazendo a reflexão após as vivências nas salas de aula.

A gente no estágio tem um planejamento do bimestre, porém a gente tem também um diário né, é um planejamento diário, mas sempre faço sozinho (Rio Banabuiú).

Meu preparo é todo dia, durante o dia eu vou estudando pra dar aula amanhã até eu me sentir pronto, às vezes eu vou dormir e continuo sem me sentir

DOI: 10.46667/renbio.v18i2.1596

preparado. Quanto mais eu ensino, mas me sinto despreparado (Rio Capibaribe).

Eu faço meus planejamentos pessoais por semana, então eu faço planos para semana que vem essa semana, se não der certo, a gente improvisa ou então faz o plano B, à medida que a Regência vai passando, vou fazendo os planejamentos de acordo com as semanas que vão passando, eu queria ter feito um planejamento mensal, só que como eu comecei atrasado aí eu fiquei meio confuso em relação a como que eu faria isso aí planejamento mensal eu acabei não fazendo (Rio Banabuiú).

No programa tínhamos planejamentos semanais com a preceptora e todos os residentes do núcleo, aí a gente planejava as aulas e debatía sobre o que tinha acontecido durante a semana, tinha também as reuniões com o docente orientador do subprojeto, esse era formativo e também pra falarmos sobre as experiências” (Rio Pacoti).

Na residência sempre fazemos o planejamento com o grupo e o preceptor estava com a gente pra ajudar (Rio Tianguá).

O momento de planejamento e reflexão das ações, são fundamentais para a formação inicial dos professores, estejam eles no cumprimento da disciplina de Estágio curricular supervisionado ou como Residentes, integrantes do Programa Residência Pedagógica. Neste sentido, permitir que os estagiários e residentes repliquem as práticas docentes sem planejamento, reflexão da prática e diálogo entre os pares, no sentido de contribuir com novas metodologias para o ensino, imersos em uma prática engessada, é perpetuar um sistema de formação docente falho (Moreira, 2020).

Percebemos através das falas acima citadas que o planejamento realizado no PRP, subprojeto Biologia, acontece de forma mais organizada, quando comparado aos planejamentos que ocorrem nos Estágios Curriculares Supervisionados, podemos tomar como exemplo a fala do rio Tianguá, quando o participante afirma que: “*Na residência sempre fazemos o planejamento com o grupo e o preceptor estava com a gente, pra ajudar*”. Em contrapartida o Rio Banabuiú relata: “*A gente no estágio tem um planejamento do bimestre, porém a gente tem também um diário né, é um planejamento diário, mas sempre faço sozinho*”. Tais afirmações nos levam a compreender que o Estágio Curricular Supervisionado, necessita de um planejamento mais sistemático que possibilite ao licenciando, uma integração e maior aproximação entre os pares.

Para Gomes e Lago (2019), pensar e executar as aulas em forma de planejamento torna-se cada vez mais necessário, pois, a partir dos planejamentos, os residentes e estagiários podem compreender a realidade que envolve toda estrutura escolar, desde a estruturação de projetos transversais comuns a todas as turmas, como também as práticas desenvolvidas pelos professores mais antigos e o contexto e dinâmica da escola.

Sendo assim, o planejamento coletivo e individual precisa possibilitar a reflexão da prática, o entendimento das ações efetuadas em sala de aula e o estudo de possíveis mudanças no sentido de melhoria da prática para o estudante, planejar, portanto, estabelece sentido aos conteúdos ministrados e oportunizam possíveis mudanças, quando portanto este momento é negado ao estagiário, estabelece-se uma lacuna no processo formativo, é negado a este a contemplação das ações já executadas para possíveis cogitações de mudanças em prol dos processos de ensino e de aprendizagem.

Para Libâneo (1994), o planejamento é um processo de racionalização, organização e coordenação das ações docentes. Neste sentido, o ato de planejar precisa articular as atividades escolares dentro do contexto social, cultural, político e econômico dos estudantes. O autor explica ainda que os elementos do planejamento escolar, objetivos, conteúdos, métodos, estão recheados de implicações sociais, tendo um significado genuinamente político, por essa razão o planejamento, é uma atividade de reflexão acerca das nossas percepções e ações.

Neste sentido, o ato de planejar precisa articular as atividades escolares dentro do contexto social, cultural, político e econômico dos estudantes. O autor explica ainda que os elementos do planejamento escolar, objetivos, conteúdos, métodos, estão recheados de implicações sociais, tendo um significado genuinamente político, por essa razão o planejamento, é uma atividade de reflexão acerca das nossas percepções e ações.

Moreira (2020), reforça este entendimento acerca da importância da imersão e vivência na escola quando a autora afirma que, o conhecimento teórico e as experiências proporcionadas pelas atividades desenvolvidas dentro das escolas se fazem fundamentais, e precisam acontecer de forma integrada. Se referindo a experiência proporcionada pelo PRP esta afirma que: “Quando os residentes sentem essa aproximação com a escola, acredita-se que facilite o processo de ensinar/aprender a ensinar, uma vez que não ocorre a teoria e prática separadamente, mas ambas ao mesmo tempo” (Moreira, p. 60, 2020).

Em contrapartida, trazemos as reflexões expostas por Pimenta e Lima (2019), no que diz respeito a falta de articulação destes programas com os Estágios Curriculares Supervisionados, tendo em vista o papel fundamental do Estágio Curricular Supervisionado, para a formação inicial docente e o fato destes contemplarem todos os estudantes dos cursos de licenciatura.

Gonçalves *et al* (2023), explicam que o Programa Residência Pedagógica e os Estágios Curriculares Supervisionados são de grande importância para a formação inicial docente em Ciências e Biologia. Os autores afirmam que existem sobreposições e semelhanças entre o Estágios Curriculares Supervisionados e o Programa Residência Pedagógica, principalmente no que tange às possibilidades de pôr em prática as diferentes metodologias estudadas dentro do curso de licenciatura. Entretanto, ressaltam que o Programa Residência Pedagógica e os Estágios Curriculares Supervisionados possuem suas particularidades, de acordo com os autores, o PRP colabora de forma significativa na construção da identidade docente e a aquisição de maior autonomia e segurança frente às práticas pedagógicas. Todavia os Estágios Curriculares Supervisionados, também promovem a interação entre estudantes e professores,

maior desinibição e desenvolvimento perante uma turma, neste sentido ambos representam experiências significativas a formação inicial docente.

Portanto, mesmo com todas as atividades promovidas pelo PRP, a organização e melhor estrutura relatada pelos participantes da pesquisa, sendo incontestável sua importância na formação de professores, compreendemos que o Programa Residência Pedagógica, subprojeto Biologia, não substitui a importância e legitimidade dos Estágios Curriculares Supervisionados, do curso de licenciatura em Ciências Biológicas, tendo cada um suas particularidades e importâncias. Sendo assim, ressaltamos a necessidade de fortalecimento dos estágios no sentido de superarem as atuais fragilidades mencionadas pelos participantes desta pesquisa, para que estes sejam realizados de maneira proveitosa para os estudantes.

4. Considerações finais

Ao longo de toda a discussão dos resultados buscamos demonstrar a visão dos residentes e dos estagiários, sobre as experiências vivenciadas ao longo dos estágios, buscando compreender o que corrobora ou não com a literatura, e assim, dar sentido, a unidade de registro: As pedras no leito do Rio: Dificuldades e desafios para formação inicial docente.

Quanto aos desafios para a formação inicial docente, concluímos que estes existem e que não poderiam ser omitidos nesta pesquisa, porém, ao expor tais problemáticas, buscamos trazer reflexões que possibilitem um novo olhar para os Estágios Curriculares Supervisionados, com o intuito de promover a superação de tais dificuldades e limitações apontados pelos estudantes, pois a partir dessas reflexões acreditamos que todos os agentes inseridos neste contexto podem buscar melhorias em prol da formação inicial docente.

Destacamos então dentre as dificuldades e os desafios relacionados aos estágios narrados pelos estudantes do curso de licenciatura em Ciências Biológica da Universidade Regional do Cariri-URCA e pelos residentes do subprojeto Biologia, a ausência de acolhimento e acompanhamento dentro das escolas, dificuldades com o planejamento coletivo, ausência de diálogo com os professores formadores, desmotivação, ausência de autonomia e burocratização dos estágios.

Neste sentido, fica claro que as relações interpessoais também interferem na formação inicial, sendo o papel dos professores formadores, preceptores, professores supervisores do estágio e professores orientadores do PRP, fundamentais para a melhor vivência destes, sendo assim, acreditamos que o vínculo entre a Universidade e a educação básica, e um maior investimento em formação continuada, promoveria uma melhor experiência formativa para os licenciandos, tendo em vista que, tais investimentos facilitariam o diálogo e uma melhor compreensão da importância da experiência do estágio para formação docente.

Por fim, entendemos que pesquisas voltadas aos Estágios Curriculares Supervisionados como também programas como o PRP, precisam ser fortalecidos e ampliados, para que possamos promover melhoramentos para a formação inicial docente. Sugerimos para investigações posteriores a análise dos agentes citados na pesquisa, com foco na formação dos

DOI: 10.46667/renbio.v18i2.1596

professores das escolas e no vínculo entre a universidade e a educação básica. Neste sentido legitimamos as lutas pelos Estágios Curriculares Supervisionados, pelos programas que investem na formação de professores por uma formação inicial docente de qualidade, no sentido de que tenhamos professores pesquisadores, conscientes de seu papel social, críticos e reflexivos da própria prática, em prol de uma educação pública de qualidade.

Referências

ALMEIDA, Marcila de. **Residência pedagógica: as representações docentes dos licenciandos em história a partir da música**. 2020. 325f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação Profissional em Formação de Professores - PPGPPF) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2020.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1977.

RASIL. Fundação CAPES. **Programa de Residência Pedagógica**. Brasília, DF, 1 mar. 2018b. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 30 jul. 2022.

BRASIL. Fundação CAPES. **Programa de Residência Pedagógica**. Brasília, DF. 2020. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 17maio. 2023.

BRASIL. Fundação CAPES. **Programa de Residência Pedagógica**. Brasília, DF. 2022. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 17maio. 2023.

CAPES. Programa de Residência Pedagógica - **Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica**, 2018.

CARVALHO, A. M. P. **Os Estágios nos Cursos de Licenciatura**. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. Trad. Sandra Trabuco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002. 296p.

CORTE, Anelise C. Dalla; LEMKE, Cibele K. **O estágio supervisionado e sua importância para a formação docente frente aos novos desafios de ensinar**. São Paulo: Cortez, 2015.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 14 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. (1992) **Pedagogia da esperança: um encontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Liber Livro Editora Ltda: Brasília, DF, 2012.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Liber Livro Editora Ltda: Brasília, DF, 2012.



DOI: 10.46667/renbio.v18i2.1596

GIL, A. C. Como classificar as pesquisas. **Como elaborar projetos de pesquisa**, São Paulo, v. 4, p. 44-45, 2002. Disponível em: <http://www.madani.adv.br/aula/Frederico/GIL.pdf>. Acesso em: 29 set. 2022.

GOMES, V. F.; LAGO, L. C. Reflexão acerca do Programa Residência Pedagógica em Geografia: identidade e formação docente. In: ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO DE GEOGRAFIA: POLÍTICAS, LINGUAGENS E TRAJETÓRIAS, 14., 2019, São Paulo. **Anais**. [...] São Paulo: Unicamp, 2019. Disponível em: <http://ocs.ige.unicamp.br/ojs/anais14enpeg/article/view/3207/3072>. Acesso em: 02 out. 2023.

GONÇALVES, Ana Caroline Machado et al. Discursos sobre as contribuições do programa de residência pedagógica e do estágio curricular supervisionado para a formação de professores de ciências e biologia. **Anais do XIV Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências...** Campina Grande: Realize Editora, 2023. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/93006>>. Acesso em: 20/11/2023.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JORGE DE LIMA, **Invenção de Orfeu**, Canto Primeiro, X, 1952.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo, SP: Cortez, 1994.

LIMA, M. S. L. **Estágio e aprendizagem da profissão docente**. Brasília: Liber Livro, 2012.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E.D.A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. 2ª ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa Social. **Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOREIRA, Thaís Borges. Formação Docente: **o Programa de Residência Pedagógica no Curso de Ciências Biológicas da UFC**. Orientadora: Raquel Crosara Maia Leite. 2020. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

PIMENTA, S. G.; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poésis**, v. 3, n. 3 e 4, 2005/2006.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, S. G.; LIMA, Maria S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2012.



DOI: 10.46667/renbio.v18i2.1596

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. Estágios supervisionados e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: duas faces da mesma moeda? **Revista Brasileira de educação**, v. 24, p.1-20,2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/pjSCdw3yLypv6zYPN9qKhvL/> Acesso em: 20/08/23.

PIRES, Ana Paula R. F. **Desenvolvimento profissional de docentes participantes do programa de residência pedagógica da unifesp**. Orientadora: Prof^ª Dr^a Magali Aparecida Silvestre. 2017. 118f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2017.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em: <http://www.feevale.br/Comum/midias/8807f05a-14d0-4d5bb1ad-1538f3aef538/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf>. Acesso em: 29 set. 2022.

SILVA, Fredson Murilo da. **Residência docente em ensino de ciências**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) - Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2020.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 13, p. 5-24, jan./fev./mar./abr. 2000.

Recebido em junho de 2024
Aceito em novembro de 2025

Revisão gramatical realizada por: Maria Edilania da Silva Serafim Pereira
E-mail: mserafimedilania@gmail.com