



"Educação como prática de Liberdade":  
cartas da Amazônia para o mundo!

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA)  
SET-OUT 2021

ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

10179 - Resumo Expandido - Trabalho - 40ª Reunião Nacional da ANPEd (2021)

ISSN: 2447-2808

GT08 - Formação de Professores

## RELAÇÃO ENTRE O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E O ESTÁGIO SUPERVISIONADO OBRIGATÓRIO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE BIOLOGIA

Monica Lopes Folea Araújo - UFRPE - UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO

Agência e/ou Instituição Financiadora: CNPq

### **RELAÇÃO ENTRE O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E O ESTÁGIO SUPERVISIONADO OBRIGATÓRIO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE BIOLOGIA**

#### **Resumo**

A formação inicial de professores é tema que, devido a sua relevância, atrai pesquisadores de diversas áreas do conhecimento, bem como suscita investimento do poder público, seja através da elaboração de documentos que norteiem o processo formativo nas instituições, seja na implementação de programas, como, por exemplo, o Programa Residência Pedagógica (PRP). O mesmo visa inserir os licenciandos residentes em atividades que vão da observação à regência, além de induzir a reformulação dos ESO nos cursos de licenciatura. Mas como se dá esta relação PRP – ESO? Tendo esta questão como norteadora, o presente trabalho objetivou analisar a relação estabelecida entre o PRP e ESO. Para tanto, recorremos a entrevistas realizadas com um coordenador institucional e uma docente orientadora da área de Biologia do PRP de uma universidade pública federal e a questionários aplicados aos estudantes residentes. Todos defendem a equiparação das vivências no PRP com a parte prática do ESO, embora reconheçam que não há diálogo institucional entre o que é feito no Programa e no ESO. Estes são dados parciais de pesquisa em andamento com financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Palavras-chave: Formação de professores de biologia. Programa Residência Pedagógica. Estágio Supervisionado Obrigatório.

#### **Introdução**

Consideramos a formação inicial como o início do processo de integração profissional do professor, bem como o momento de preparação no âmbito científico, social, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal do futuro professor. A complexidade que envolve o

processo de formação de professores, principalmente em relação às necessidades apresentadas pela sociedade atual, leva diversos autores a tê-lo como objeto de investigação.

Malarcane (2007) aponta que, na formação inicial dos professores, existem ainda três grandes problemas que precisam ser resolvidos: a desarticulação entre teoria e prática, a desarticulação entre universidades e escolas de ensino fundamental e médio e a desvalorização profissional do professor e dos cursos de licenciaturas.

Refletindo especificamente sobre o segundo problema, verificamos que, para garantir a inserção do professor em formação em escolas, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior e para a Formação Continuada (DCN) definem que os cursos de licenciatura terão, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos, compreendendo, dentre outras atividades formativas, 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao Estágio Supervisionado Obrigatório (ESO).

Há, portanto, a preocupação nacional com os cursos de formação de professores, dentre eles os de biologia, que têm sido um desafio para as políticas educacionais. Percebemos que, nessa direção, elaboram-se Diretrizes para guiar o processo formativo e criam-se programas para fomentar e/ou aprimorar tal processo, como é o caso do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e, mais recentemente, do Programa Residência Pedagógica (PRP). Ambos os programas visam melhorias na formação inicial de professores através da imersão dos licenciandos nas escolas, locais de inserção futura dos professores, e, nesse sentido, somam esforços aos objetivos dos Estágios Supervisionados; mas os programas diferem bastante em alguns aspectos.

O PRP visa, dentre outras coisas, “[...] Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica” (BRASIL, 2018, p. 5). Conforme Faria e Diniz-Pereira (2019, p. 333), “no Brasil, essa ideia também pôde ser encontrada no uso de expressões como residência educacional, residência docente e imersão docente, aplicando-se tanto à formação continuada quanto à formação inicial de professores”.

Os referidos autores buscaram entender a ideia do que seria residência pedagógica e concluíram que se trata de ampliação do espaço-tempo pedagógico na formação de professores, “porém, nem sempre acompanhada de uma discussão aprofundada no que diz respeito às condições do trabalho docente, à sua carreira e remuneração” (*Idem*, 2019, p. 352).

Algumas entidades posicionaram-se contra a implementação do PRP, desde o edital de lançamento da proposta, dentre elas destacamos a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), a Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (ABRAPEC), a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e o Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR). Tais entidades destacaram, em carta aberta, que a vinculação do PRP à Base Nacional Comum Curricular fere a autonomia universitária, ao induzir nas instituições projetos de formação que destoam das concepções de formação docente presentes nos seus próprios projetos pedagógicos, violando o preconizado no Parecer e na Resolução CNE/CP n. 2/2015, que definem as DCN.

Mesmo diante disso, o PRP foi criado e é relevante que se pesquise sobre o mesmo. Nesta direção, o presente trabalho apresenta dados parciais de pesquisa em andamento com financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e objetiva analisar a relação estabelecida entre o PRP e ESO, já que o Programa visa induzir a

reformulação destes componentes curriculares. Nosso foco recai sobre a formação de professores de biologia, embora, no projeto guarda-chuva, este campo seja ampliado para professores de ciências (física, química e biologia).

### **Percurso metodológico**

Devido ao caráter da pesquisa utilizamos abordagem qualitativa, uma vez que se trata de um estudo detalhado de um determinado fato, objeto, grupo de pessoas, ator social ou fenômenos da realidade (OLIVEIRA, 2007). Os atores sociais desta pesquisa são o coordenador institucional e a docente orientadora da área de biologia do PRP de uma universidade pública federal localizada na região Nordeste do Brasil, bem como os 20 (vinte) bolsistas residentes. Definimos como critérios para seleção da instituição: ter proposta submetida e aprovada com maior número de bolsas concedidas e ter proposta na área de ensino de biologia.

Recorremos à entrevista para a coleta de dados, afinal a mesma é considerada uma das modalidades de interação entre duas ou mais pessoas com um propósito diferente da mera conversação, pois nela se valoriza o uso da palavra, símbolo e signo, devido ao seu valor para as relações comunicativas (FRASER; GONDIM, 2004). Questionários online foram utilizados com os bolsistas residentes. As perguntas utilizadas foram: é possível substituir o ESO pelo PRP? Que relações institucionais há entre o ESO e o PRP?

Os dados foram analisados conforme a análise de conteúdo proposta por Bardin (1994). Para garantir o anonimato dos participantes da pesquisa, identificamos os mesmos na pesquisa pelas siglas CI de “Coordenador Institucional”, DOB de “Docente Orientadora da Área Biologia” e, de R1 a R20, temos os residentes. Todos preencheram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e atestamos que esta pesquisa foi submetida à Plataforma Brasil e tem a anuência do Comitê de Ética em Pesquisa.

### **Resultados e Discussão**

O CI e a DOB afirmam que é possível substituir a parte prática do ESO pela carga horária do PRP, pois o programa “tem características semelhantes aos estágios principalmente no que se refere à regência, e no planejamento das aulas” (CI), e que a universidade em que trabalham tem documentos que regulamentam essa substituição. A DOB explica que

O aluno está residente, está desenvolvendo atividades no ensino de ciências no fundamental e no ensino de biologia no ensino médio; então no ESO, a carga horária prática ele já desenvolve no PRP. Então é como se equivalesse uma carga horária na outra, a gente aproveita. Mas claro que ele precisa passar pela carga horária teórica toda do ESO como aluno regular normal, quando chega na carga horária prática, e ele é um residente, então ele já fez ou está desenvolvendo a carga horária prática na escola que ele está fazendo o PRP.

Para 75% dos residentes, o ESO poderia ser totalmente substituído pelo PRP; para 5% poderia ser substituído parcialmente (apenas a parte prática) e, para 20%, o ESO não pode ser

substituído porque “as discussões teóricas e reflexões trazidas pela professora de ESO são muito importantes” (R4) e “no PRP não estudamos textos que nos permitam compreender a profissão docente” (R11).

Segundo Tardif (2002), o Estágio Supervisionado constitui uma das etapas mais relevantes na vida acadêmica e profissional dos estudantes de licenciatura e, a partir de 2006 com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional o estágio supervisionado passa a ter 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 na escola. Gatti et al (2019), ressaltam que o Estágio Supervisionado é um componente curricular integrador entre os ambientes escolares e a universidade, porém há dificuldades de diferentes ordens, tais como promover a interação entre os conteúdos didáticos e específicos. Porém, Gatti chama atenção para o fato que

[...] a maior parte dos estágios envolve atividades de observação, os estudantes procuram por conta própria as escolas, sem plano de trabalho e sem articulação entre instituição de ensino superior e escolas, e sua supervisão acaba tendo um caráter mais genérico, ou apenas burocrático, muitas vezes, em função do número de licenciandos a serem supervisionados por um só docente da instituição de ensino superior (GATTI, 2013-2014, p. 40).

Podemos notar características semelhantes entre o PRP e os ESO descritos nas pesquisas de Pimenta e Lima (2011), onde apontam que o estágio nas licenciaturas podem ser o espaço da prática na formação inserindo

[...] atividades que possibilitem o conhecimento, a análise, a reflexão do trabalho docente, das ações docentes, nas instituições, a fim de compreendê-las em sua historicidade, identificar seus resultados, os impasses que apresentam as dificuldades (*Idem*, p. 55).

As autoras ainda afirmam que o estágio oferta novas oportunidades para ensinar e aprender a profissão docente, inclusive para os professores formadores, convidando-os a rever suas concepções sobre o ensinar e o aprender. Com isso, podemos aferir que na opinião dos entrevistados, o PRP tem suas aproximações com os ESO, podendo substituir carga horária prática dessas disciplinas, contudo, a carga horária teórica desses estágios precisa ser cumprida. Mas, para haja de fato essa substituição, CAB destaca que é necessário um suporte maior ao Programa, no que se diz respeito à quantidade de bolsas, pois a mesma afirma que “é preciso que o PRP seja um programa um pouco maior para que possa contemplar todos [...] os alunos de licenciatura” (CAB).

Perguntamos aos atores sociais da pesquisa como se dá, institucionalmente, a relação entre ESO e PRP. Todos responderam que não há relação estabelecida entre o ESO e o PRP. CI nos disse que: “o PRP, na subárea biologia, é coordenado por uma professora que ministra ESO; mas, em algumas áreas, não são professores de ESO [...] assim, a maioria dos docentes das licenciaturas não sabe o que é feito no PRP”.

## Considerações finais

Diante dos resultados podemos inferir que a relação estabelecida entre o PRP e ESO se restringe em possibilitar, institucionalmente, a substituição e/ou equiparação da carga horária prática de ESO pela vivência no PRP. Se a relação não existe nos perguntamos: como o objetivo do PRP de induzir a reformulação do Estágio Supervisionado será atingido?

Outra reflexão que podemos fazer é: autores citam que um dos desafios do ESO é a quantidade de estudantes a serem orientados e supervisionados na escola, mas, no PRP estudado, subárea biologia, há 20 residentes. Este número também é elevado para um único docente orientador. Aumentar a quantidade de bolsas para residentes não nos parece um caminho coerente se, atrelado a isso, não ocorrer o aumento de docentes orientadores.

Os dados parciais aqui apresentados demonstram a relevância das pesquisas sobre programas vinculados à formação de professores no país. Estudar o PRP é relevante para o desenvolvimento científico e tecnológico do país, tendo em vista o impacto que um programa dessa envergadura pode ter no processo formativo.

## Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1994.

BRASIL. Capes. **Edital n. 6 de 2018**, 2018 b, torna pública a seleção de Instituições de Ensino Superior interessadas em implementar Projetos Institucionais de Residência Pedagógica, de 28 de fevereiro de 2018. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-6-18-residencia-pedagogica.pdf>>. Acesso em: 10 de novembro de 2020.

BRASIL. Resolução CNE/CP no 2, de 01 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília/DF, 2015. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category\\_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em 15 jun. 2021.

FARIA, J. B.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Residência pedagógica: afinal, o que é isso? **R. Educ. Públ.**, Cuiabá, v. 28, n. 68, p. 335-356, maio/ago., 2019. Disponível em: <<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/8393/5630>> Acesso em: 10 set 2020.

FRASER, M. T. D.; GONDIM, S. M. G. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. **Revista Paideia**, São Paulo, v. 14, n. 28, p. 140 - 152, 2004.

GATTI, B. A. et al. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

GATTI, B. A. A formação inicial de professores para a Educação Básica: as licenciaturas. **Revista USP**. São Paulo, n. 100, p. 33-46, 2013-2014. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76164>>. Acesso em 28 de janeiro de 2021.

MALARCANE, V. **Os professores de química, física e biologia da região oeste do Paraná: formação e atuação**. 2007. 261 f. Tese (Doutorado em Educação) - Departamento de Educação, Universidade de São Paulo: São Paulo.

OLIVEIRA, M. M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2011.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

O presente trabalho foi realizado com apoio do CNPq.