

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS
LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS NOTURNO

CAMILA FAUSTINO DE OLIVEIRA

**OS SABERES DA EXPERIÊNCIA: A IMPORTÂNCIA DO PROGRAMA
RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DOCENTE**

Sorocaba

2023

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS
LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS NOTURNO

CAMILA FAUSTINO DE OLIVEIRA

**OS SABERES DA EXPERIÊNCIA: A IMPORTÂNCIA DO PROGRAMA
RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DOCENTE**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao
Curso de Graduação em Licenciatura em
Ciências Biológicas para obtenção do título de
licenciada em Biologia.

Orientação: Prof. Dr. Hylio Lagana Fernandes

Sorocaba

2023

Oliveira, Camila Faustino de

Os saberes da experiência: a Importância do programa
residência pedagógica na formação docente / Camila
Faustino de Oliveira -- 2023.
32f.

TCC (Graduação) - Universidade Federal de São Carlos,
campus Sorocaba, Sorocaba
Orientador (a): Hylío Laganá Fernandes
Banca Examinadora: Cleoni dos Santos Carvalho, Letícia
Silva Souto
Bibliografia

1. Programa residência pedagógica. 2. Estágio
supervisionado obrigatório. 3. Saberes docentes. I.
Oliveira, Camila Faustino de. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática
(SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Maria Aparecida de Lourdes Mariano -
CRB/8 6979



FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
COORDENAÇÃO DO CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS LICENCIATURA NOTURNO SOROCABA - CCCBLN-So/CCHB

Rod. João Leme dos Santos km 110 - SP-264, s/n - Bairro Itinga, Sorocaba/SP, CEP 18052-780
Telefone: (15) 32296137 - <http://www.ufscar.br>

ATESTADO

ATESTADO DE APROVAÇÃO NA DEFESA PÚBLICA
DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Aos 03 dias do mês de março de 2023, às 19 horas, por meio de videoconferência, realizou-se a defesa pública do Trabalho de Conclusão de Curso intitulado "Os Saberes da Experiência: A Importância Programa Residência Pedagógica da Formação Docente", de autoria de **Camila Faustino de Oliveira**, discente do *Curso de Ciências Biológicas Licenciatura Noturno*, perante a banca examinadora composta pelo *Prof. Dr. Hylío Laganá Fernandes* (orientador), pela *Profa. Dra. Letícia Silva Souto* (examinadora) e pela *Profa. Dra. Cleoni dos Santos Carvalho* (examinadora), segundo o estabelecido nas Normas para a Apresentação e Defesa do Trabalho de Conclusão de Curso (CBLN-So/UFSCar).

Após a apresentação e as arguições, a banca examinadora considerou o trabalho aprovado com nota final 9,0 (nove).

Sorocaba, 09 de março de 2023.

Profa. Dra. Eliane Pintor de Arruda Moraes
Coordenadora do Curso de Ciências Biológicas Licenciatura Noturno Sorocaba



Documento assinado eletronicamente por **Eliane Pintor de Arruda Moraes, Coordenador(a) de Curso**, em 10/03/2023, às 08:39, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site <https://sei.ufscar.br/autenticacao>, informando o código verificador **0972218** e o código CRC **7F1B60B7**.



FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

COORDENAÇÃO DO CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS LICENCIATURA NOTURNO SOROCABA - CCCBLN-So/CCHB

Rod. João Leme dos Santos km 110 - SP-264, s/n - Bairro Itinga, Sorocaba/SP, CEP 18052-780

Telefone: (15) 32296137 - <http://www.ufscar.br>

DP-TCC-FA nº 1/2023/CCCBLN-So/CCHB

Graduação: Defesa Pública de Trabalho de Conclusão de Curso

Folha Aprovação (GDP-TCC-FA)

FOLHA DE APROVAÇÃO

CAMILA FAUSTINO DE OLIVEIRA

**OS SABERES DA EXPERIÊNCIA: A IMPORTÂNCIA PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DA FORMAÇÃO
DOCENTE**

Trabalho de Conclusão de Curso

Universidade Federal de São Carlos – Campus Sorocaba

Sorocaba, 03 de março de 2023.

ASSINATURAS E CIÊNCIAS

Cargo/Função	Nome Completo
Orientador	Hylío Laganá Fernandes
Examinadora	Leticia Silva Souto
Examinadora	Cleoni dos Santos Carvalho



Documento assinado eletronicamente por **Leticia Silva Souto, Professor(a) do Ensino Superior**, em 09/03/2023, às 10:07, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Hylío Lagana Fernandes, Professor(a)**, em 09/03/2023, às 12:20, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Cleoni dos Santos Carvalho, Servidor(a) Público(a) Federal**, em 15/03/2023, às 16:49, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site <https://sei.ufscar.br/autenticacao>, informando o código verificador **0943801** e o código CRC **96EE0D7F**.

Referência: Caso responda a este documento, indicar expressamente o Processo nº 23112.003810/2023-51

SEI nº 0943801

Modelo de Documento: Grad: Defesa TCC: Folha Aprovação, versão de 02/Agosto/2019

CAMILA FAUSTINO DE OLIVEIRA

**OS SABERES DA EXPERIÊNCIA: A IMPORTÂNCIA DO PROGRAMA
RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DOCENTE**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao
Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas
para obtenção do título de licenciada em
Ciências Biológicas pela Universidade Federal
de São Carlos – UFSCar.

Orientador(a)

Dr. (a) Hylío Lagana Fernandes

Universidade Federal de São Carlos

Examinador(a)

Dr. (a) Cleoni dos Santos Carvalho

Universidade Federal de São Carlos

Examinador(a)

Dr.(a) Letícia Silva Souto

Universidade Federal de São Carlos

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, aos meus pais por sempre me mostrarem que a educação é sempre o melhor caminho. Ao meu irmão, Lucas, por me inspirar a seguir esse caminho, mesmo que, às vezes, não tenha sido fácil.

Agradeço ao meu marido, Marcelo, por ter me apoiado em todos os momentos. Sem você, com certeza, eu não conseguiria. Obrigada!

Agradeço à UFSCar por proporcionar que eu realizasse o meu sonho de cursar Ciências Biológicas, a todos os professores e amigos que fiz durante esses anos.

Agradeço também ao meu orientador Hylío por toda ajuda e paciência que teve comigo, não só durante a escrita deste trabalho, mas também durante o tempo que participei do Programa Residência Pedagógica.

“Quando a gente acha que sabe todas as respostas,
a vida muda todas as perguntas”.

Jostein Gaarder

RESUMO

OLIVEIRA, Camila Faustino de. Os Saberes da Experiência: A Importância do Programa Residência Pedagógica na Formação Docente. 2023. Monografia (Graduação em Licenciatura Plena em Ciências Biológicas) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2023.

Este trabalho tem como objetivo refletir sobre a importância dos saberes da experiência e como o Programa Residência Pedagógica contribui para a formação docente através das práticas e vivências que proporciona para os seus alunos bolsistas. Essa reflexão é feita a partir de uma pesquisa por narrativa, onde a autora deste trabalho utiliza de uma narrativa autobiográfica para contar suas experiências vividas entre os anos de 2019 e 2022, período em que participou das disciplinas de estágio supervisionado obrigatório e do Programa Residência Pedagógica, e como, também, cada uma dessas experiências foram determinantes na sua formação profissional. Através do suporte teórico dos autores, busca-se entender o que é o saber da experiência e quais são suas contribuições durante o processo de formação docente, e em conjunto com a narrativa busca-se demonstrar que, além do estágio convencional, o Programa Residência Pedagógica pode ser uma fonte valiosa de aprendizado e experiência formativa.

Palavras-chave: Programa Residência Pedagógica; estágio supervisionado obrigatório; saberes docentes; saberes experienciais.

ABSTRACT

This work aims to reflect on the importance of experiential knowledge and how the Pedagogical Residency Program contributes to teacher education through the practices and experiences it provides to its student scholars. This reflection is based on a narrative research approach, where the author of this work uses an autobiographical narrative to recount her experiences between the years 2019 and 2022, a period in which she participated in mandatory supervised internship courses and the Pedagogical Residency Program, and how each of these experiences was also crucial to her professional development. Through the theoretical support of authors, the aim is to understand what experiential knowledge is and what its contributions are during the teacher education process. In conjunction with the narrative, the aim is to demonstrate that, in addition to traditional internships, the Pedagogical Residency Program can be a valuable source of learning and formative experience.

Keywords: Pedagogical residency program; mandatory supervised internship; teaching knowledge; experiential knowledge.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC Base Nacional Comum Curricular

CAPES Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES

IES Instituição de Ensino Superior

EJA Ensino de Jovens e Adultos

MEC Ministério da Educação

PIBID Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PRP Programa Residência Pedagógica

UFSCar Universidade Federal de São Carlos

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	14
2.1 Saberes da Experiência	14
2.2 Estágio Supervisionado Obrigatório	16
2.3 Programa Residência Pedagógica	18
3 METODOLOGIA	21
4 EXPERIÊNCIAS	22
4.1 Relato de Experiência: Estágio Supervisionado	22
4.2 Relato de Experiência: Programa Residência Pedagógica	24
5 DISCUSSÃO	29
6 CONCLUSÃO	32
REFÊRENCIAS	33

1. INTRODUÇÃO

Iniciei a minha graduação em Licenciatura em Ciências Biológicas em 2017. Apesar de saber da essência do curso, seguir com a carreira docente era algo muito remoto para mim.

Foi durante os Estágios Supervisionados que tive o meu primeiro contato com a profissão docente. Quando iniciei o estágio no 1º semestre de 2019 vi uma oportunidade de me aproximar do ambiente escolar, entender como é a rotina de um professor e finalmente colocar em prática tudo aquilo que eu tinha aprendido até então ao longo do curso. Segundo Scalabrin e Molinari (2013) os estágios são importantes porque objetivam 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.

Apesar de ainda ter um certo receio em relação à profissão, vi o estágio como um momento importante para a minha formação e para a definição do meu futuro profissional. Cheguei na escola com uma expectativa muito grande, mas logo no meu primeiro contato com a professora supervisora percebi que as coisas seriam bem diferentes do que eu imaginava.

Nos meses que seguiram a esse primeiro encontro com a professora foram extremamente difíceis: fui desmotivada diversas vezes e de diversas formas possíveis, por vezes, até constrangida. Não fui acolhida, e por mais que tentasse e me esforçasse em participar, quase não era incluída nas atividades. Nesse período cogitei até em abandonar o curso, e ia para o estágio e para as aulas de Orientação de Estágio desanimada, e às vezes, até com raiva.

Conheci o Programa Residência Pedagógica em 2019, mas só entrei de fato para o projeto em 2020, no auge da pandemia do Coronavírus. Confesso que a minha experiência negativa no Estágio ainda me assombrava, mas decidi não me privar de novas experiências, abracei o programa e não me arrependo disso. O Residência Pedagógica é um programa de iniciação à docência direcionado aos estudantes de licenciatura que estão matriculados em Instituições de Ensino Superior (IES) à partir da segunda metade do curso (MEC, 2022).

Participar do Programa foi uma experiência muito enriquecedora para mim e de muito aprendizado. Tive muitos momentos de dificuldade durante o Programa, porque participei em um momento que as coisas estavam fora do “normal”: as escolas estavam operando em regime remoto devido à pandemia. Mas, por incrível que pareça, nesse período pude me aproximar da realidade e entender como funciona a dinâmica escolar. E pude, de certa forma,

finalmente vivenciar tudo aquilo que eu queria ter vivenciado na experiência anterior e não consegui.

Por conta dessas experiências que tive ao longo da minha graduação e formação, principalmente na Residência Pedagógica, surgiu o interesse sobre como ter diversas experiências durante a graduação são importantes e contribuem para a nossa formação.

Portanto, este trabalho visa trazer uma reflexão sobre como diversas experiências podem impactar a formação docente. Essa reflexão é feita com base em minhas vivências ao longo da minha graduação no Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, dando ênfase ao Programa Residência Pedagógica e a importância que esse programa tem para a formação docente.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 SABERES DA EXPERIÊNCIA

Iniciamos essa discussão teórica trazendo a percepção de alguns autores sobre a formação de professores e as diferentes concepções sobre os saberes necessários à docência, destacando o saber da experiência, que é o foco deste trabalho.

A formação de professores ocorre de forma contínua em toda sua vida como docente e não se limita a episódios formativos - como a formação em nível superior, cursos ou pós-graduação - mas acontece a partir da relação dialógica do estudante com o mundo e com os outros (PRADO e GOMES, 2021). Segundo Nóvoa (1992), 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, e nesse sentido o saber da experiência é muito importante.

Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. (NÓVOA, 1992). No que diz respeito à identidade profissional, segundo Pimenta, o saber da experiência é essencial para sua construção,

uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão, da revisão constante dos significados sociais da profissão [...] Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas apresentações, de seus saberes, de suas angústias, e anseios, do sentido que tem em sua vida o seu professor [...] (PIMENTA, 1999, pp.07).

De acordo com Borges (2001) há uma grande diversidade conceitual e teórico acerca dos saberes docentes, sendo um fator que contribui para a organização do campo de pesquisa, que também está em expansão.

Em relação aos saberes docentes, Pimenta (1999) destaca três saberes da docência, sendo eles: da experiência, do conhecimento e saberes pedagógicos. Os saberes da experiência, que segundo a autora, não se refere somente quanto a vivência anterior como aluno do professor, mas além disso, também são

aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática mediante a outrem - seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores. É aí que ganham importância na formação de professores os processos de reflexão da própria prática. (PIMENTA, 1999, pp.07.)

De acordo com Tardiff (2002) o saber docente é composto de vários outros saberes, sendo eles os disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais. Para o autor, os saberes disciplinares são aqueles oriundos da formação universitária, correspondem aos diversos campos de conhecimento (como a biologia, matemática, geografia, etc), já os saberes profissionais são aqueles transmitidos pelas instituições de formação de professores, e incluem os saberes das ciências da educação e da pedagogia. Os saberes curriculares são apropriados pelo professor através dos programas escolares (objetivos, métodos e conteúdos) definidos pelas instituições, dos quais deve-se aprender e aplicar. Por fim, temos os saberes experienciais que brotam do exercício da função, ou seja, baseados no cotidiano.

Para Pimenta (1999), os saberes docentes não devem ser tratados de forma isolada, todos são importantes e necessários para a formação. Neste sentido, podemos concordar com Tardiff (2002) também,

[...] o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina, e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e da pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos. (TARDIFF, 2002, pp.39)

Mas o que seria essa tal experiência? De acordo com Larrosa Bondía (2002), podemos entender a experiência como “um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova”, é algo que está relacionado com a nossa vivência. Sobre a percepção deste autor sobre o saber da experiência, devemos nos atentar que experiência não significa excesso de trabalho.

Para Therrien (1995) os saberes da experiência são parte fundamental para a formação docente e concordando com Pimenta (1999) vão fazer parte da identidade profissional do professor, dando suporte para sua prática profissional. Ainda de acordo com este autor,

esses saberes da experiência que se caracterizam por serem originados na prática cotidiana da profissão, sendo validados pela mesma, podem refletir tanto a dimensão da razão instrumental que implica num saber-fazer ou saber-agir tais como habilidades e técnicas que orientam a postura do sujeito, como a dimensão da razão interativa que permite supor, julgar, decidir, modificar e adaptar de acordo com os condicionamentos de situações complexas. (THERRIEN, 1995, pp.31)

Para Tardiff (2002) a experiência é a condição para a aquisição e produção dos saberes; o profissional se relaciona com seu objeto de trabalho, por meio das interações humanas e por conseguinte, leva em conta os saberes dos professores e as realidades específicas do seu trabalho. Ainda segundo Tardiff, a experiência possui uma função crítica porque representa certa contestação das práticas e dos conhecimentos provenientes de outras fontes, sendo assim a experiência “filtra e seleciona” os outros saberes adquiridos na formação (MARTINS, 2017).

2.2 ESTÁGIO SUPERVISIONADO OBRIGATÓRIO

O estágio é regulamentado pela lei federal nº 11.788/2008, sendo definido como:

Art. 1o Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam freqüentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos.

§ 1o O estágio faz parte do projeto pedagógico do curso, além de integrar o itinerário formativo do educando.

§ 2o O estágio visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho.

Art. 2o O estágio poderá ser obrigatório ou não-obrigatório, conforme determinação das diretrizes curriculares da etapa, modalidade e área de ensino e do projeto pedagógico do curso. (BRASIL, 2008, pp.01.).

No caso das licenciaturas, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96 no Art. 61 “é obrigatório a integralização da carga horária total do estágio previsto no currículo pleno do curso, nela podendo ser incluídas as horas destinadas ao planejamento, orientação paralela e avaliação das atividades”.

Portanto, as atividades de estágio são obrigatórias em todos os cursos. No curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, oferecido pela Universidade Federal de São Carlos no período noturno, não pode ser diferente e as atividades do estágio são obrigatórias. Elas são desenvolvidas a partir do quinto semestre do curso com carga horária de 420 horas, sendo divididas em: 120 horas em Estágio Supervisionado em Biologia 1 e 2, e 300 horas em Estágio Supervisionado em Ciências 1, 2 e 3. Podemos encontrar no Projeto Político Pedagógico do Curso a descrição das atividades que buscam ser desenvolvidas ao longo do das disciplinas de estágio supervisionado

serão realizadas do quinto ao último semestre do curso preferencialmente em escolas públicas, estando divididas em práticas de ensino e estágios específicos para a área de Ensino de Biologia e estágios para a área de Ensino de Ciências [...] Ademais, durante o estágio os alunos terão também a oportunidade de poder aplicar os conhecimentos adquiridos nas diferentes disciplinas pedagógicas para auxiliar os professores da rede pública na elaboração de instrumentos didáticos e na implementação de metodologias construtivistas de conhecimento. (UFSCar, 2008, pp.08).

O estágio supervisionado é um componente curricular obrigatório nos cursos de formação de professores que estabelece um diálogo entre a teoria apreendida no curso de formação e a prática nas escolas-campo de estágio (SILVA e GASPAR, 2018).

É o momento que o licenciando tem a oportunidade de conciliar a teoria, tudo aquilo que foi aprendido ao longo da graduação, com a prática. Além disso, muitas vezes é o primeiro contato que o licenciando tem com a profissão docente, sendo assim uma disciplina chave para a formação docente, pois ali teremos a oportunidade de conhecer a realidade escolar. Segundo Lima et al. (2012) a importância do estágio supervisionado para a formação do futuro professor reside na consciência da ação docente e da percepção de que a prática sempre é guiada por uma teoria e também elaborar o seu próprio conhecimento, trabalhando com conteúdos concretos indissociáveis da realidade social, através da reflexão e da troca de experiências. (LIMA, 2001).

Essa oportunidade permite ainda que o licenciando reafirme sua escolha pela profissão e resolva assumir-se como profissional politizado desde o início de sua carreira (PELOZO, 2007). Segundo Pimenta (1999), o estágio pode ser considerado como uma oportunidade de aprendizagem da profissão docente e da construção da identidade profissional.

O estágio supervisionado, como uma realidade na qual contempla situações problemáticas e obstáculos em diferentes dimensões, configura-se em um percurso de formação que propicia a dialética teoria e prática, um espaço de

questionamentos, de pesquisa, de ressignificação das práticas, como possibilidades de o professor reinventar sua trajetória pessoal e profissional. (LIMA et al., pp.07).

Segundo Almeida (2021) podemos enxergar o estágio como uma prática indispensável para se obter experiência formativa, visto que o estágio é marcado pela vivência por parte do estudante de um papel que, se bem aproveitado, será capaz de instigar reflexões a partir da mobilização de conhecimentos, leituras e debates essenciais para a formação docente.

Ou seja, durante o estágio o aluno terá as suas primeiras experiências como docente e irá conhecer e vivenciar a profissão mais de perto. Neste sentido, também podemos concordar com Carvalho e Lima (2009) quando dizem que

É a partir do Estágio que o aluno mantém contato com a realidade das atividades profissionais que irá exercer. É o local onde ele desenvolverá seu processo de formação e construção docente. É o período onde o estudante conhecerá a realidade da profissão, seus desafios e obstáculos. É o momento onde o aluno irá vivenciar a profissão docente e construirá suas próprias perspectivas e reflexões sobre a atividade profissional (CARVALHO e LIMA, 2009, pp.03).

Entretanto, mesmo diante da significativa importância do estágio supervisionado, este, muitas vezes é mal aplicado e por consequência mal aproveitado, pelos discentes. (OLIVEIRA et al., 2018), limitando assim a experiência do discente e a sua formação profissional.

De acordo com Galvão e Reis (2002), os discentes encontram uma série de dificuldades ao iniciar o estágio, sendo alguma delas: a dificuldade de escolha de uma escola; a dificuldade de conciliar as visões da universidade e da escola; dificuldade em aplicar o que foi aprendido ao longo do curso em outras disciplinas.

2.3 PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

O Programa Residência Pedagógica foi lançado em 2018 pelo Ministério da Educação (MEC), através do Edital nº 6/2018 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o programa também faz parte das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores. Segundo a Capes, o Programa Residência Pedagógica (PRP) visa:

I. Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e

prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias;

II. Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica;

III. Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores.

IV. Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). (CAPES, 2018, pp.01.)

Além disso, tem por princípio básico a compreensão de que os cursos de licenciatura devem assegurar aos seus egressos habilidades e competências que os permitam realizar um ensino de qualidade nas escolas da educação básica, durante seu processo de formação (MONTEIRO et al., 2020). Com isso, também promove uma imersão do/a licenciado/a na escola de Educação Básica a partir da segunda metade da licenciatura em curso. (MARTINS et. al, 2021).

Essa imersão deve contemplar, entre outras atividades, a regência de sala de aula e a ação pedagógica a serem acompanhadas por um/a professor/a da escola básica com experiência na área de ensino do/a licenciando/a e orientado por um/a docente da sua Instituição Formadora. (MARTINS et. al, 2021, pp.12)

Os projetos institucionais a serem apoiados pela CAPES no âmbito do PRP são selecionados por meio de editais, os quais estabelecerão os requisitos e os procedimentos atinentes à participação das Instituições de Ensino Superior (IES) interessadas (MEC, 2018).

Para o licenciando ingressar no PRP é imprescindível que este tenha concluído 50% do curso ou esteja matriculado no 5º semestre em uma IES, além de estar matriculado em uma disciplina de Estágio Curricular Supervisionado. Nas escolas de ensino básico (denominadas de escola-campo pelo programa), o residente será acompanhado por um professor da educação básica, denominado preceptor e quanto a orientação será realizada por um docente da IES, denominado docente orientador (CAPES, 2018).

Todos os participantes do programa (residentes, coordenador institucional, orientador e preceptor) são remunerados por meio de bolsa de estudos. Os projetos institucionais de residência pedagógica tem vigência de 18 meses com carga horária total de 414 horas de atividades, organizadas em 3 módulos de seis meses com carga horária de 138 horas cada módulo. (CAPES, 2018).

Os residentes possuem certas obrigações, tais como: dedicar ao menos 23 horas mensais ao programa, registrar as atividades de residência pedagógica em relatórios ou portfólios que devem ser entregues semestralmente no prazo estabelecido pela Capes e por fim, elaborar os planos de aula sob orientação do docente orientador e do preceptor (CAPES, 2018).

Entretanto, o PRP passa por diversas críticas. Araújo (2019) levanta que o PRP traz consigo a proposta de reformular o estágio supervisionado sob uma perspectiva de aperfeiçoamento, fragilizando a formação crítico reflexiva e fragmentando a unidade teoria prática na formação de professores. Além disso, Araújo (2019) ainda nos traz que essa reformulação do estágio supervisionado através do PRP seria uma forma de nos tornar refém da BNCC. Sendo assim, do ponto de vista do autor, o projeto PRP não traz uma perspectiva de formação crítica e ampla. Além disso,

Todas as ações do PRP/Capes desenvolvidas por tais sujeitos devem ser contempladas no Projeto Institucional (PI) da IES, havendo a possibilidade de que as IES possam contabilizar, no todo ou em parte, a carga horária da residência pedagógica realizada pelo residente para a obtenção de créditos no componente de estágio curricular supervisionado, observado o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura. Entendemos que essa alternativa, ao invés de fortalecer o estágio curricular supervisionado, pode esvaziá-lo, ao não oportunizar condições de igualdade de acesso ao Programa a todos os estudantes, uma vez que a adesão ao Programa é voluntária, não havendo universalização da oferta. (PRADO e GOMES, 2021, pp.1244).

Por outro lado, as escolas e professores que fazem parte do programa têm obrigações com os residentes, assim, com a abertura, acompanhamento e suporte encontrados no Programa Residência Pedagógica o residente ao ser inserido na escola pode fazer dela um laboratório de pesquisas, onde ele pode desenvolver junto com seus coordenadores estratégias educacionais para melhorar o ensino básico. (NASCIMENTO et. al, 2019).

Além disso, devido a extensão de sua carga horária, o licenciando passa mais tempo na escola conhecendo o ambiente escolar, a comunidade, a gestão e vivenciando a profissão docente. Assim, como Cunha et al. (2020) traz em seu trabalho intitulado “Programa Residência Pedagógica: reflexões sobre a etapa de ambientação em uma escola-campo”, esse processo de ambientação na escola é um passo importante na formação docente. Ainda concordando com os autores, quando dizem que

No estágio obrigatório do curso de licenciatura, os acadêmicos não têm a oportunidade de conhecer profundamente a realidade escolar, uma vez que o

estágio possibilita a introdução nesse ambiente, em poucos meses. Já no PRP, o licenciando tem a chance de vivenciar a realidade escolar durante um período mais extenso, enfrentando todos os desafios e as dificuldades, que são apresentadas na Universidade, com a vivência teórico-prática na realidade escolar. (CUNHA et al, 2020, pp.04)

3. METODOLOGIA

A metodologia utilizada neste trabalho trata-se de uma pesquisa por narrativa. Segundo Vilela et. al (2022) a pesquisa por narrativa possui uma natureza qualitativa que busca compreender as experiências, uma vez que narrar é um ato intrínseco à atividade humana, inserindo-as em contextos de pesquisa científica. (VILELA et al., 2022).

Neste sentido, busco com esta pesquisa narrar fatos acontecidos e experiências vivenciadas durante o meu processo de formação como docente nos estágios supervisionados e no Programa Residência Pedagógica. Através da narrativa dessas experiências busco trazer reflexões sobre como esses acontecimentos foram importantes para a minha formação profissional, além de contextualizá-los com pressupostos teóricos. Concordando com Souza (2006), podemos concluir que a narrativa de si e das experiências vividas ao longo da vida, feitas de forma crítica, caracterizam-se como processo de formação e de conhecimento.

Portanto, essa narrativa pode ser considerada autobiográfica. A narrativa autobiográfica se caracteriza por também ser uma abordagem qualitativa que possibilita aprofundar a compreensão dos processos de formação, revelando-se como um instrumento de investigação, mas também e, sobretudo, como um instrumento de formação (NÓVOA e FINGER, 2010). Ainda, consiste num estudo do sujeito, no qual visa conhecer a trajetória de vida pessoal e profissional do indivíduo e as significações que o próprio sujeito constrói sobre si. (ALVES, 2016)

Assim, também podemos concordar com Josso (2007) quando a autora afirma que,

As práticas de reflexão sobre si, que oferecem as histórias de vida escritas centradas sobre a formação, comumente se apresentam como laboratórios de compreensão de nossa aprendizagem do ofício de viver num mundo móvel, globalmente não-dominado e, no entanto, parcialmente dominável na medida das individualidades, que se faz e se desfaz sem cessar e que põe em cheque a crença em uma “identidade adquirida”, em benefício de uma existencialidade sempre em obra, sempre em construção. (JOSSO, 2007, pp.431).

4. EXPERIÊNCIAS

Durante a minha graduação tive duas importantes vivências que me proporcionaram diferentes experiências na minha formação como docente, e que servirão de base para as reflexões a seguir. Estas vivências aconteceram entre os anos de 2019 e 2022, primeiramente nos estágios supervisionados obrigatórios que frequentei em 2019 e depois no Programa Residência Pedagógica, que participei como bolsista durante outubro de 2020 a março de 2022. Considero esses momentos como parte fundamental para o meu processo de formação.

4.1 RELATO DE EXPERIÊNCIA: ESTÁGIO SUPERVISIONADO

A minha primeira experiência em sala de aula como docente, foi através do estágio supervisionado 1 em Biologia no 1º semestre de 2019. Uma matéria obrigatória para o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Noturno, oferecido pela Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba. Confesso que quando entrei no curso não sabia exatamente se seguiria na carreira docente, por ter sempre estudado em escola pública sabia das dificuldades da profissão. Mas, por outro lado, vi no estágio uma maneira de vivenciar a escola como uma professora, e assim decidir o meu futuro.

Eu não tinha muito tempo disponível, pois eu trabalhava durante o dia e a noite frequentava as aulas do curso, por este motivo tive que conciliar o estágio nos horários livres na minha grade. Por necessidade, passei a frequentar as aulas do ensino médio noturno de uma escola próxima à minha casa. Com a implantação do Programa de Ensino Integral no Estado de São Paulo, a quantidade de escolas que ofereciam aulas no período noturno diminuíram muito na cidade de Sorocaba. A escola estava situada em um bairro periférico na zona norte da cidade, e no período noturno funcionava o ensino regular e o Ensino de Jovens e Adultos (EJA), eu acompanhei ambos.

Desde o primeiro dia do estágio eu percebi uma certa indiferença por parte da professora supervisora, e com o tempo essa indiferença foi só aumentando. Eu fiquei nessa escola durante um semestre, frequentei as aulas de uma a duas vezes por semana das 19h às 23h.

No primeiro dia do estágio, a primeira coisa que ela me disse foi: “você quer ser professora? Coragem!” e no decorrer das aulas era difícil eu conseguir participar das atividades, mesmo eu me oferecendo para auxiliá-la. Por exemplo, durante as aulas eu sempre perguntava se eu podia ajudar com o desenvolvimento de alguma atividade, tentava entender o que seria passado para os alunos. Diante da minha insistência, eu acabei recebendo a missão de entregar folhas de atividades para os alunos, então eu basicamente observava as aulas e

entregava folhas. Durante essas atividades, quando eu tentava me aproximar dos alunos que estavam ao meu redor e ajudá-los, a professora sempre se aproximava e explicava para eles novamente o que eu havia acabado de explicar. No fim, eu parei de tentar interagir com ela e com os alunos.

A aulas seguiam o modelo tradicional: apostilas, atividades impressas, textos para serem copiados da lousa e provas. A professora tinha uma boa relação com a maioria dos alunos, e o tratamento que ela dava a eles era bem diferente do tratamento que eu recebia, comigo ela sempre conversava de forma ríspida e sem paciência. Ela chegou a me desmotivar inúmeras vezes sobre seguir como professora, dizia que não valia a pena seguir nessa profissão e que eu não precisava mais ir para o estágio que no final ela assinaria as horas para mim. De certa forma, essa desmotivação funcionou pois nesse momento cogitei abandonar o curso de licenciatura.

Nesse período, durante as aulas de Orientação de Estágio em Biologia 1, eu ouvi relatos de colegas de turma que participavam do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Me chamou a atenção nesses relatos, que os colegas sempre tinham algo para contar na aula, sobre projetos que estavam desenvolvendo, sobre as atividades que estavam participando e sobre o suporte que a professora supervisora e a escola davam a eles.

Neste momento eles estavam tendo algo que eu não estava, que era experiência formativa. Segundo Almeida (2021) estagiar abre possibilidade de ver e pensar de outra forma a escola, e com isso ter experiências que possibilitam ao estudante refletir sobre a realidade escolar que está inserido. Ainda segundo a autora, essas vivências possibilitam o revisitar de concepções e a resignificação de conhecimentos e visões de mundo. (ALMEIDA, 2021)

Eu ainda não sabia o que era experiência formativa e a importância do estágio para isso, mas de certa forma, ouvir esses relatos me gerou um mal-estar, pois no meu estágio eu via que eu não estava me desenvolvendo, não estava sendo ativa na sala e nem na escola, e que além de nada estar contribuindo para a minha formação, eu também não contribuía com a formação dos alunos da escola.

Enquanto isso, alunos que estagiavam em escolas centrais e bem estruturadas, sempre pareciam estar fazendo parte de ações importantes na escola. A cada semana que passava, eu sentia mais desânimo de ir para as aulas de Orientação e para a escola estagiar.

No fim do estágio o meu sentimento foi de tempo perdido, porque não pude participar de algo diferente e nem propor algo significativo.

Passando para o segundo semestre de 2019, já no Estágio Supervisionado em Biologia 2, consegui um horário diferente para ir à escola e com isso passei a estagiar com um outro professor na mesma escola, com turmas do 2º e 3º ano do ensino médio. Com esse professor eu tinha muito mais liberdade, o meu relacionamento com ele e com os alunos dele era muito bom. Apesar disso, esse professor sofria muito com a indisciplina por parte dos alunos e com a falta de interesse nas aulas de Biologia, então as aulas em si não eram proveitosas, porque basicamente os alunos liam textos de livros didáticos e faziam resumos para serem entregues e respondiam perguntas dos próprios livros, e eu era a responsável por corrigir todas essas atividades.

Mas em dado momento, eu precisei elaborar um projeto para a disciplina de Orientação em Estágio 2 e foi nesse momento que eu consegui dar a minha primeira aula sozinha. Como citado anteriormente, as aulas eram todas dadas através de livros, então pensei em fazer uma aula mais dinâmica. A escola não tinha muita estrutura, então resolvi fazer um material didático sobre células com os alunos. Apesar da indisciplina dos alunos e da falta de interesse de alguns, e da minha própria falta de experiência em dar aula, foi uma experiência muito legal. Foi nesse período que, mesmo com o desânimo que me acompanhava desde o início do ano, optei por abandonar o meu emprego e me dedicar somente à faculdade.

Sobre os estágios em Ciências, eles não vão aparecer aqui, pois fiz eles durante a pandemia de coronavírus de forma remota em conjunto com o Programa Residência Pedagógica.

4.2 RELATO DE EXPERIÊNCIA: PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Em outubro de 2020, após passar pelo processo seletivo do edital nº 1/2020 do edital Residência Pedagógica, iniciei as atividades do programa juntamente com outros bolsistas.

Entretanto, nesse período estávamos passando pela pandemia do coronavírus, e por este motivo as escolas estavam fechadas e as aulas estavam acontecendo de forma remota. Foi uma experiência nova para todos, pois não tínhamos a menor ideia de como funcionava o ensino remoto, das ferramentas disponíveis, de como as escolas estavam lidando com isso. O programa também teve que se reinventar e passamos por diversas dificuldades ao longo desses 18 meses.

No primeiro módulo do projeto atuamos em uma escola que não tinha tanta estrutura para o ensino remoto. Lá acompanhamos a disciplina de Ciências do ensino fundamental, eu atuei especificamente em duas turmas do 6º ano. Eu não tinha contato com nenhum aluno

dessas turmas, porque a escola não estava oferecendo aulas propriamente ditas, inclusive a própria professora de ciências só tinha contato com eles via aplicativo de mensagem de texto.

A forma que a escola encontrou de propor atividades para os alunos foi por meio de formulários do Google, que eram enviados a cada 15 dias para os alunos. Esses formulários abordavam os conteúdos da disciplina estabelecidos pelo Currículo Paulista. Nós do Residência passamos a fazer esses formulários em conjunto com a professora. Eu que fiquei com o 6º ano me reunia com os demais residentes e com a professora para escolhermos perguntas, mídias digitais (como vídeos e gifs), textos e até atividades práticas para incorporar ao formulário e enviar para os alunos.

Semanalmente, todos os residentes, o professor orientador e a professora supervisora se reuniam para ler e debater sobre as respostas dos alunos, sobre as nossas percepções e também para planejar os próximos passos.

Durante esse período parecia que tudo o que eu tinha aprendido, tudo o que eu sabia ou achava que sabia, não se encaixava no ensino remoto. Era uma realidade totalmente diferente. Como você ensina algo para alguém que você só sabe o nome? Como você garante que esse aluno compreendeu o que você quis dizer naquele formulário? Como você o ajuda? Como você cria um vínculo com esse aluno?

E apesar da forma encontrada pela escola para propor as aulas de Ciências não ter sido a melhor, não somente eu, mas todos os residentes, buscamos nos adaptar a situação, pensar em novas abordagens metodológicas e aprender a lidar com as novas tecnologias e nos reinventar diariamente, o que hoje eu entendo como uma parte essencial na realização da prática docente.

Nos módulos 2 e 3, por questões burocráticas, não continuamos o trabalho nessa primeira escola, e mudamos para outra.

Essa nova escola tinha acabado de entrar para o Programa de Ensino Integral (PEI) promovido pelo Governo do Estado de São Paulo. E confesso que, antes disso, eu não fazia ideia do que era uma escola PEI, embora os números de escolas nesse formato estivessem crescendo no Estado de São Paulo. Eu não sabia como elas funcionavam, nem as diferenças de uma escola desse tipo com uma escola regular, então pude entender como funciona essa nova realidade, que provavelmente vai ser a realidade que eu vou me inserir quando for, de fato, professora.

O Programa de Ensino Integral (PEI), criado em 2012, é destinado a alunos de escolas públicas do ensino fundamental e médio. Desde a sua criação, produziu várias alterações na gestão, no currículo e no trabalho docente. (PARENTE et. al, 2019). Esse modelo de ensino

traz consigo uma série de disciplinas extras, entre elas estão as eletivas, Entretanto, segundo Dias (2018) a promoção do PEI tem agravado o cenário de desigualdade educacional, uma vez que essas escolas atuam com recursos físicos, humanos e pedagógicos considerados superiores aos das demais escolas, ainda que exista uma previsão de expansão do número de escolas que atuam nessa modalidade de ensino, além de reduzir consideravelmente as horas de outras disciplinas importantes, como por exemplo, a própria disciplina de ciências.

A segunda escola estava mais adaptada ao modelo remoto do que a escola anterior, então pude, ao longo do programa, ser mais colaborativa e participar das aulas remotas. Durante esse ano que fiquei na escola participei de algumas iniciativas, sendo elas: um plantão de dúvidas, a construção da disciplina de eletiva para o ensino médio e a formulação de um projeto de educação ambiental para a escola.

A professora supervisora sempre nos deu total apoio e condições para que pudéssemos participar das aulas, atividades e que compartilhássemos a nossa opinião. Entretanto, como citado anteriormente, a escola estava passando por mudanças significativas na gestão escolar, e aliado a pandemia, tivemos alguns problemas. Por ser um modelo de escola novo, que estava sendo implementado, a própria professora supervisora tinha dúvidas de como seguir. Por conta dessas incertezas, senti que a professora estava sempre com receio, e até um certo medo, de não cumprir o que estava proposto pelo Currículo Paulista, o que de certa forma limitava os nossos esforços para engajar os alunos a participarem das aulas. Então, eu sentia que sempre ficava presa às linhas do Currículo, embora, às vezes, ter a sensação de que podíamos ir mais além. Por outro lado, vejo que se eu não tivesse passado por essa situação durante o programa, talvez não tivesse ficado tão claro para mim o quanto é prejudicial ficarmos reféns de um currículo quanto ficou nesse momento e o quanto a autonomia do professor em sala de aula é necessária e importante.

As aulas aconteciam via Google Meet semanalmente. Em um primeiro momento, iniciamos um projeto de plantão de dúvidas com as turmas do ensino médio para ajudar a professora, pois a mesma estava sobrecarregada com as disciplinas de eletiva, ciências e biologia. Os residentes foram divididos em trios, e eu fiquei responsável pelos plantões do 3º ano.

Para realizar esses plantões, seguimos as aulas do Centro de Mídias do Estado de São Paulo, que também estava sendo utilizado pela escola como complemento. O Centro de Mídias é uma plataforma onde são disponibilizadas aulas gravadas de diversas disciplinas, e foi muito utilizado durante a pandemia do coronavírus pelas escolas.

O plantão funcionava da seguinte forma: eu assistia as aulas do Centro de Mídias correspondentes da semana, depois me reunia com os outros dois residentes e conversávamos sobre o conteúdo, as nossas percepções e fazíamos uma atividade via Formulário Google para ser enviada aos alunos. Em paralelo, nós também montávamos um material de apoio baseado nas aulas assistidas e na atividade proposta para levarmos no plantão.

O plantão era divulgado através do Whatsapp para os alunos, e diferentemente da escola anterior nós tínhamos contato com os alunos e fácil acesso a eles o tempo inteiro. Os plantões aconteciam uma vez por semana, em dias e horários pré estabelecidos pelos residentes e nesse momento tiramos todas as dúvidas dos alunos que participavam sobre a disciplina em si e também sobre assuntos diversos, como por exemplo, dúvida sobre vestibulares e sobre o ingresso ao ensino superior, visto que estávamos trabalhando com uma turma do último ano do ensino médio.

Um ponto a se destacar é que apesar da escola estar mais adaptada ao modelo remoto, a participação dos alunos nas aulas era baixa. Durante o plantão de dúvidas, tivemos uma boa participação, mas durante a disciplina de eletiva esse problema ficou mais evidente, e isso acabou gerando uma frustração em todos os residentes.

Já na disciplina de eletiva nos dividimos também em trios para planejarmos as aulas. O assunto da eletiva já tinha sido definido pela professora com base nas respostas dos alunos no chamado “varal dos sonhos”. Apesar de não concordar muito com a forma que a professora definiu o tema, ficamos responsáveis por planejar e dar aulas com a temática de alimentação.

Então, a partir do nosso planejamento elencamos temas sobre alimentação saudável, como a alimentação e os alimentos que consumimos estão conectadas com a nossa cultura, com o contexto que estamos inseridos. Essa eletiva não chamou tanta a atenção dos alunos quanto gostaríamos, apesar de tentarmos engajar e trazer coisas diferentes.

Lembro que nesse período eu passava horas conversando com uma amiga, também residente, sobre o que poderia ser feito para melhorar o engajamento dos alunos na eletiva. Lembro também, do choque que foi escutar de um aluno que os demais não participavam das aulas porque “eles sabiam que iam passar de ano de qualquer jeito, participando ou não”.

Quando penso na minha trajetória no PRP a primeira palavra que vem em minha mente é: reinventar. Em diversos momentos precisei me reinventar, seja pelas dificuldades impostas pelo ensino remoto, que de certa forma nos limitava. Seja para pensar em atividades, em dinâmicas e formas para engajar os alunos e atrair a presença deles. Seja para entender o que os alunos pensavam, quem eles eram, o que eles queriam. Seja para driblar também o modelo de ensino estabelecido pela PEI.

O modelo de ensino remoto foi um desafio enorme e tirou uma parte importante da relação aluno-professor: a convivência. E a falta de convivência fez com que os alunos não criassem um vínculo com os residentes. Para eles, infelizmente, nós éramos estranhos. Pensando em tentar nos aproximar dos alunos, tentamos ser mais ativos nos meios em que eles eram mais presentes. Passei a tentar entender a realidade de alguns alunos, daqueles que se sentiam confortáveis em conversar: alguns não tinham computador para acessar as aulas remotas ou uma internet boa e outros não conseguiam participar, pois arrumaram emprego durante o horário de aula.

Infelizmente, o aluno que me chocou ao falar que todos passariam de ano mesmo se não participassem estava certo. E eu coloquei na minha cabeça que eu não poderia tentar forçar que alguém participasse, mas sim tentar despertar o interesse e fazer com que entendessem que aquilo era importante, e que estávamos ali, acima de qualquer coisa, para ajudar. Apesar da frequência continuar sendo baixa, me senti bem e feliz pelos que participaram e ficaram conosco até o final.

Nesse período, a lição mais preciosa que aprendi foi a gerenciar as minhas expectativas, porque nem sempre aquilo que a gente idealiza, aquilo que a gente toma como certo vai funcionar naquela realidade e naquele momento, e cabe fazermos uma auto reflexão acerca do que se tem vivido a fim de chegar a uma nova forma de se chegar no objetivo. Esse processo de reflexão sobre as experiências vividas e o dia a dia escolar, segundo Pimenta (1999) é um saber da experiência.

Após o fim da eletiva, os alunos que participaram dessa matéria fizeram uma apresentação para nos mostrar uma comida típica da família deles, os alunos gravaram um vídeo apresentando e essa apresentação foi mostrada para todos os professores que também tinham matérias de eletiva no final do semestre, esse encontro aconteceu via Google Meet. Mesmo com as dificuldades encontradas nessa disciplina, como a baixa adesão da maioria dos alunos, esse momento onde parei para assistir o trabalho final deles foi muito gratificante.

Com o fim da eletiva, tive a oportunidade de participar de mais dois projetos: um envolvendo um projeto de educação ambiental e outro envolvendo atividades interdisciplinares com ciências e matemática. A escola percebeu que as turmas do ensino fundamental estavam com muita dificuldade em matemática, então eles propuseram que outras matérias fizessem atividades envolvendo essa disciplina também.

Já sobre o projeto de educação ambiental, essa escola em questão, tinha um ambiente bem arborizado tanto nas suas dependências quanto ao seu redor. A prefeitura constatou que algumas árvores de lá estavam com risco de cair, então elas precisaram ser cortadas. Como

forma de compensação, a escola deveria apresentar um projeto de educação ambiental para a prefeitura.

Para seguir com esse projeto tivemos uma reunião com o coordenador da escola e com a professora supervisora, ele nos explicou o que estava acontecendo na escola e o que ele esperava do projeto. Depois também tivemos uma reunião interna com o nosso orientador e a professora supervisora para definirmos como íamos implementar o projeto.

O projeto deveria abordar todos os anos, desde o ensino fundamental até o ensino médio. Então, novamente, nos dividimos - dessa vez - em duplas e cada dupla ficou responsável por uma turma. Eu, por exemplo, fiquei com o 6º ano e a partir disso passei a acompanhar as aulas remotas dessa sala, e por causa disso, o ensino fundamental ganhou o meu coração.

Nesse período descobrimos que em breve, com o avanço da vacinação nos profissionais de educação, as aulas voltariam ao presencial. E com isso, tivemos um empecilho, pois o Residência não poderia ser desenvolvido presencialmente por definição da Capes.

Pensando nisso, todos os grupos fizeram o planejamento de suas matérias buscando incorporar no currículo e no planejamento da própria professora, assim conseguiríamos trazer algo legal em relação ao projeto de educação ambiental e não seria necessário fazer grandes alterações no que já estava planejado.

Com a volta das aulas presenciais não conseguimos aplicar o projeto, porque a defasagem dos alunos em todas as disciplinas era gigante, então muitos assuntos tiveram que ser retomados e com isso as aulas se tornaram muito corridas. Já no fim do programa, além do residência eu fazia o estágio em conjunto, para driblar essa situação de estarmos remotos e as aulas serem presenciais, semanalmente ajudei com a preparação de atividades e assisti as aulas via Google Meet.

No Programa Residência Pedagógica, apesar de todos os empecilhos que o ensino remoto trouxe, pude ter das mais diversas experiências que não tive acesso em outros momentos da minha graduação. Isso me mostrou o valor que as experiências tiveram para o meu processo de formação.

5. DISCUSSÃO

Embora eu concorde com os autores Lima (2001), Lima et al. (2012) e Almeida (2021) quando eles trazem a importância que o estágio tem para a formação docente, no meu caso, a experiência com os os estágios não foi muito boa, pois não tive apoio e nem um

acompanhamento por parte da professora que me recebeu na escola. As situações que eu vivenciei no estágio me desmotivaram e fizeram com que eu enxergasse a profissão docente como algo ruim.

O estágio era para ser um momento de aprendizados, descobertas, vivenciar as dificuldades e os prazeres da profissão, mas infelizmente, eu não consegui aproveitar esse momento. Isso me gerou diversos questionamentos, porque eu sabia (e sei) da importância do estágio e via na minha própria turma que era possível desenvolver trabalhos incríveis. Não são todas as escolas que estão preparadas e dispostas a receber um aluno estagiário, então eu vejo que o sucesso da experiência nesse período de estágio está muito ligado a escolha da escola e na relação desta, e do professor-tutor, com o estagiário e com a instituição de ensino superior proponente.

Durante as aulas de Orientação em Estágio, pude perceber que os alunos que frequentaram o estágio em escolas mais centrais e tradicionais (mesmo as públicas) tiveram mais oportunidades de aprendizado quando eu comparei com a que eu frequentei. E neste ponto posso concordar com Galvão e Reis (2022) quando este autor diz que no período de estágio há uma grande dificuldade na escolha da escola. Mas no meu caso, eu não tive uma escolha, foi uma necessidade; e, por princípio, toda e qualquer escola deveria acolher estagiários adequadamente.

E por isso, apesar de ser um momento para vivenciar a profissão docente e conhecer a realidade da profissão e construir a sua identidade profissional (CARVALHO e LIMA, 2009; PIMENTA, 1999), vejo que o êxito da experiência está muito ligado a escola ter uma boa estrutura e rede de apoio, assim como as oportunidades que ela oferece.

Por outro lado, durante a minha passagem pelo Programa Residência Pedagógica, apesar de ter passado por inúmeras dificuldades, ao terminar saí de lá com a sensação de dever cumprido. As professoras, das duas escolas que estive, participaram do processo seletivo do programa, então estavam cientes de que em todo o tempo do projeto teriam que supervisionar os residentes. Assim como todos os residentes e orientador possuíam obrigação uns com os outros e com o programa, então mesmo nos momentos de dificuldade eu não me senti abandonada ou desmotivada.

Outro ponto, é que durante a pandemia e com as aulas remotas, o acesso aos estágios se tornou muito complicado para os licenciandos, e com o Residência Pedagógica eu não tive esse problema, porque além de poder fazer o estágio e seguir com a graduação sem atrasos, permitiu com que eu me ambientasse ao modelo retomo, que participasse das aulas, de

atividades e de discussões com todos os residentes e professores, e entender um pouco melhor de como se dava a dinâmica escolar naquele momento.

Assim, neste aspecto, posso concordar com os autores Cunha et. al (2019), Nascimento et. al (2019) e Nogueira (2019), essa abertura e acompanhamento proporcionado pelo PRP e com as horas extras que o programa disponibiliza para o licenciando estar em contato com a escola é uma forma de se aproximar da realidade escolar, de vivenciar o cotidiano mesmo que no meu caso tenha sido de forma remota, e pode ser uma fonte de aprendizado e reflexão crítica.

Muito desse aprendizado se deu por conta das dificuldades impostas pelo ensino remoto e pela mudança no modelo de gestão da escola. Um dos pontos negativos que vivenciei no programa vai de acordo com o que Araújo (2019) traz em seu trabalho, a necessidade de seguir o currículo proposto pelo Estado, tirando a liberdade de propor ideias novas. Mas nesse caso vejo dois fatores que influenciaram nesse ponto: a mudança da gestão da escola e a falta de consciência da professora em relação a sua autonomia em sala de aula.

A escola estava passando por constantes modificações, e aliado ao contexto da pandemia, nos primeiros meses de projeto pudemos perceber que a organização da escola ainda estava confusa e muitas informações que chegavam até nós pela professora não eram concretas, então nesse primeiro momento também tivemos que nos adaptar às dificuldades administrativas da própria escola.

Entretanto, se não fosse pelo Programa Residência Pedagógica eu não teria tido todas essas experiências, e não teria aprendido o que eu aprendi com todas as dificuldades impostas pelo ensino remoto. Eu não teria experimentado o que é ser professora, eu não teria aprendido tanto com os meus colegas residentes, visto outros lados, pensamentos e abordagens. Neste sentido, o programa é excelente, visto que segundo Pimenta (1999) e Almeida (2009) o saber da experiência também está relacionado ao processo de reflexão sobre a própria prática e também sobre o compartilhamento de experiências com colegas de trabalho.

Além disso, por meio das bolsas disponibilizadas pela CAPES, o programa promove para os seus residentes a permanência estudantil. No meu caso, proporcionou que eu pudesse ficar durante todo o período da pandemia me dedicando aos estudos e ao programa de forma integral, o que considero que contribuiu para que eu pudesse ter a tranquilidade e aproveitar o que o programa tinha a oferecer.

Quando iniciei no programa estava cheia de expectativas, com as minhas percepções e convicções do que era certo, mas ao longo dos meses compartilhando ideais e vivenciando a rotina das aulas remotas, as dificuldades com os alunos, com os projetos que estávamos

desenvolvendo e com a escola, percebi que não existe uma fórmula pronta para ser professor, e graças ao cotidiano escolar e a nossa inserção no dia a dia estamos em constante evolução.

Sendo assim, as minhas vivências tanto nos estágios supervisionados quanto no Programa Residência Pedagógica fez eu entender o quanto as experiências são valiosas para o nosso processo formativo, o quanto vivenciar o cotidiano escolar e compartilhar nossos conhecimentos com o outro é uma forma de praticar a docência.

Com o Programa Residência Pedagógica eu pude ter a prática e a experiência que, infelizmente, eu não tive no estágio, por isso eu considero que o programa foi essencial para a minha formação como docente.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou, dentre os saberes necessários à docência, destacar os saberes experienciais. Os saberes experienciais são aqueles obtidos através do cotidiano escolar, no compartilhamento de aprendizados e na reflexão crítica sobre a prática docente. Esses saberes, segundo os autores abordados como Nóvoa (1992) e Pimenta (1999) são essenciais para a formação da identidade profissional.

A partir dos fatos narrados, entende-se que apesar da importância indiscutível para a formação de profissionais na área da educação, o Estágio Supervisionado pode não ser aproveitado da melhor forma possível, por fatores como a falta de acompanhamento por parte do professor supervisor na escola, a própria falta de estrutura da escola e, conseqüentemente, a dificuldade de exercer a prática. Tornando assim a experiência para o discente insatisfatória, e como na minha experiência pessoal, frustrante.

Por outro lado, o Programa Residência Pedagógica que, embora receba algumas críticas, podemos enxergá-lo como um potencial viabilizador para se adquirir experiência formativa, como demonstrado através do relato de experiência. Mesmo com as dificuldades apresentadas ao longo do relato, como a dificuldade com o ensino remoto e problemas internos da escola, o programa se mostrou como uma ótima oportunidade para se desenvolver na profissão, por conta do constante acompanhamento por parte dos professores supervisores e orientadores, da troca de conhecimento com os demais residentes e devido a carga horária extensa que dá oportunidade para o discente aproximar-se da realidade escolar.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, L. C. **Preciso fazer estágio professora? – Estágio como experiência formativa primordial.** Educação, [S. l.], v. 46, n. 1, p. e7/ 1–20, 2021. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/41063>>. Acesso em: 25 out. 2022.
- ALMEIDA, G. C. F. de. **Os Saberes da experiência como princípio da autoria docente.** III Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino, [S.L], 2009.
- ALVES, G. A. **Narrativas de si: reflexões teórico-metodológicas da pesquisa (auto)biográfica como abordagem de investigação e formação docente.** Anais Colóquio Internacional Educação, Cidadania e Exclusão: Didática e Avaliação, 2016. Disponível em: <<https://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/416?show=full>>. Acesso em: 19 dez. 2022.
- ARAÚJO, O. H. A. **“Nova” Política Nacional de Formação de Professores com residência pedagógica: para onde caminha o estágio supervisionado?.** Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, [S. l.], v. 20, n. 52, p. 253–273, 2019. Disponível em: <<https://serieucdb.emnuvens.com.br/serie-estudos/article/view/1270>>. Acesso em: 15 out. 2022.
- BONDÍA, J.L. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência.** Revista Brasileira de Educação, [S.L.], n. 19, p. 20-28, abr. 2002. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC>>. Acesso em: 10 set. 2022
- BONDÍA, L. J. **Como a experiência nos afeta na educação.** 3º Congresso LIV Virtual, 2022. 2010. Publicado pelo canal LIV. Disponível em:<<http://www.youtube.com/watch?v=iwPj0qgvfls>>. Acesso em: 12 set. 2022
- BORGES, C. **Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa.** Educação & Sociedade. v. 22, n. 74, 2001. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/R57SFxGg3qSvGBh6CsCvv4F/abstract/?lang=pt#>> Acesso em: 15 out. 2022.
- BRASIL. **Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008.** Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT. Brasil: Casa Civil, [2008]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm> Acesso em: 16 out. 2022.
- CAPES. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).** Edital 06/2018. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/01032018-edital-6-2018-residencia-pedagogica-pdf>>. Acesso em: 18 out. 2022.
- CARVALHO, M. B de O.; LIMA, M. S. L. **Aprendendo e construindo a docência: estágio na sala de aula.** Ceará, 2009. Disponível em: <<https://www.repositoriobib.ufc.br/000014/00001403.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2022.
- CUNHA, A. B. de S. et. al. **Programa Residência Pedagógica: reflexões sobre a etapa de ambientação em uma escola-campo.** [S. l.], v. 9, n. 10, 2020. Disponível em: <<https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/8300>>. Acesso em: 19 out. 2022.

DIAS, V. C. Programa de Ensino Integral Paulista: problematizações sobre o trabalho docente. Educação e Pesquisa, [S.L.], v. 44, 17 set. 2018. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/FGFSKCC83RqZnLJpk6YwC9y/?lang=pt>> Acesso em 21 nov. 2022.

GALVÃO, C; REIS, P. **Um olhar sobre o conhecimento profissional dos professores: O estágio de Sofia.** Revista de Educação, 11, 165-178. Disponível em: <<https://repositorio.ul.pt/handle/10451/4722>> Acesso em: 19 out. 2022.

Inova Educação. Governo do Estado de São Paulo. Disponível em: https://inova.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2019/05/Inova_Educacao_Jornalistas.pdf f. Acesso em: 21 nov. 2022

JOSSO, M.C. **A transformação de si a partir da narração de histórias de vida.** Educação. [S. l.], v. 30, n. 3, 2008. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2741>>. Acesso em: 20 dez. 2022.

LIMA, M. S. L. **A hora da prática: reflexões sobre o estágio supervisionado.** 2. ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.

LIMA, M. A. et al. **O estágio supervisionado na formação do professor: entre práticas e saberes.** IV Fórum Internacional de Pedagogia. Campina Grande: Realize Editora, 2012. Disponível em: <<https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/392>> Acesso em: 20 out. 2022

MARTINS, R. E. M. W. et. al. **Programa De Residência Pedagógica e Formação Inicial de Professores/As: Experiências e Diálogos.** 1. ed. Inovar, 2021. Disponível em: <<https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/642841>> Acesso em: 12 out. 2022.

MARTINS, L. C. P. **Estágio Supervisionado: Prática Simbólica e Experiência Inaugural da Docência.** Araraquara: Cultura Acadêmica, 2017.

MEC. **Programa de Residência Pedagógica.** 08 set. 2022. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/acao-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>> Acesso em: 10 set. 2022

MONTEIRO, J. H. de L. et. al. **O Programa Residência Pedagógica: dialética entre a teoria e a prática.** Holos, [S.L.], v. 3, p. 1-12, 2020. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/9545>>. Acesso em: 15 set. 2022

NASCIMENTO, J. N. A. et al. **Residência Pedagógica e a importância prática na formação docente.** [S.l.], VII Encontro de Iniciação à Docência da UEPB. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/editora/anais/enid/2019/TRABALHO_EV134_MD4_SA_ID94_9_13112019095011.pdf> Acesso em: 19 dez. 2022

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente.** Lisboa: Dom Quixote, p. 13-33 1992. Disponível em: <<https://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758>>. Acesso em: 17 set. 2022

NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação.** São Paulo: Editora Paulus, 2010.

NOGUEIRA, L. S. **A Residência Pedagógica no curso de pedagogia: relato de experiências**. 2019. Monografia - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2019. Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/23011/1/2019_LarissaSoaresNogueira_tcc.pdf> Acesso em: 19 dez. 2022.

OLIVEIRA, L. A. et al. **A importância do estágio supervisionado na formação dos acadêmicos do curso de licenciatura em química do IFMA campus Zé Doca**. Anais V CONEDU. Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: <<https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/45920>>. Acesso em: 30 out. 2022

PARENTE, C. M. D; GRUND, Z.C. O programa ensino integral (PEI) do estado de São Paulo: Análise das produções acadêmicas. Portal Metodista de Periódicos Científicos e Acadêmicos. 6, n. 2 (2019). Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/3942>. Acesso em: 21 nov. 2022

PIMENTA, S. G. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez Editora, 1999. (p. 15 a 34).

PELOZO, R. de C. B. **Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado enquanto mediação entre ensino, pesquisa e extensão**. Revista Científica Eletônica de Pedagogia, Garça, v. 10. 2007. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2010/Pedagogia/apr_atestagiosuperv.pdf. Acesso em: 26 out. 2022.

PRADO, B. M. S; GOMES, M. O. **Programa de Residência Pedagógica/CAPES: uma boa ideia pedagógica?** . REVISTA ELETRÔNICA PESQUISEDUCA, [S. l.], v. 13, n. 32, p. 1243–1261, 2022. Disponível em: <<https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1140>> Acesso em: 20 nov. 2022.

SCALABRIN, I. C.; MOLINARI, A. M. C. **A importância da prática do estágio supervisionado nas licenciaturas**. Revista unar, v. 7, n. 1, p. 1-12, 2013. Disponível em: <https://www.academia.edu/download/56933766/3_a_importancia_da_pratica_estagio.pdf> Acesso em: 15 set. 2022

SILVA, H. I; GASPAR, M. **Estágio supervisionado: a relação teoria e prática reflexiva na formação de professores do curso de Licenciatura em Pedagogia**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. 2018, v. 99, n. 251. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbeped/a/hX97HhvkMZnDnKxLyJtVXzr/abstract/?lang=pt#>> Acesso em: 21 nov. 2022.

SOUZA, E. C. de. **A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação**. Revista Educação em Questão, [S. l.], v. 25, n. 11, p. 22–39, 2006. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/8285>>. Acesso em: 30 nov. 2022.

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

TERRIEN, J. Uma abordagem para o estudo do saber da experiência das práticas educativas. In: Anais da Anped, 1995.

UFSCAR. **Projeto Político-Pedagógico: Licenciatura em Ciências Biológicas**, 2008. Disponível em: <<https://www.prograd.ufscar.br/cursos/cursos-oferecidos-1/ciencias-biologicas/ciencias-biologicas-sorocaba-licenciatura-noturno.pdf>>. Acesso em: 25 nov. 2022

VILELA, E. G. et al. **Pesquisa Narrativa: Uma proposta metodológica a partir da experiência**. Revista de Estudos Aplicados em Educação, v. 6 n. 12 [s.l.], 2022. Disponível em: <https://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_estudos_aplicados/article/view/8129/3636> Acesso em 20 dez. 2022