

Da teoria à prática: reflexões sobre a formação docente por meio do Estágio Supervisionado e da Residência Pedagógica

From theory to practice: reflections on teacher education through Supervised Internship and Pedagogical Residency

De la teoría a la práctica: reflexiones sobre la formación de profesores a través de Prácticas Supervisadas y Residencias Pedagógicas

Laura Silveira Botelho ¹
Universidade Federal de Juiz de Fora, Brasil.

Marcella Fernanda Gomes Dias ²
Universidade Federal de São João del Rei, Brasil.

Resumo

O objetivo desta pesquisa é investigar as contribuições e desafios do Estágio Supervisionado Curricular (ESC) e da Residência Pedagógica (RP) na formação de professores dos cursos de Letras - Português e Pedagogia. Para isso, analisamos as percepções dos discentes sobre essas modalidades, destacando sua influência na integração teoria-prática e na construção da identidade docente. A ancoragem teórica apoia-se nas pesquisas acerca da Formação Docente no contexto brasileiro (Gatti; 2010, 2019; Nóvoa; 2017; Pimenta; 2012; Pimenta e Lima; 2004). A metodologia adotada é de abordagem qualitativa interpretativista cuja geração de dados deu-se por meio da aplicação de um formulário estruturado, através da ferramenta *Google Forms*. Os resultados evidenciam uma comparação, por parte dos participantes, entre o Estágio Supervisionado Curricular e a Residência Pedagógica, destacando nuances significativas nas abordagens formativas. O ESC é descrito como observacional, com limitada oportunidade de regência e aplicação prática. Por outro lado, a RP se destaca pela integração entre teoria e prática, permitindo maior envolvimento em planejamentos, regência e *feedback* contínuo, proporcionando experiências mais completas e imersivas. No entanto, também apresenta desafios, como a limitação no número de vagas e bolsas, além das demandas burocráticas. Apesar de suas diferenças, ambas as modalidades são vistas como espaços fundamentais para a formação docente, contribuindo para a compreensão das realidades escolares e dos desafios da profissão.

Palavras-chave: Representação docente. Residência Pedagógica e Estágio. Formação docente.

Abstract

The objective of this research is to investigate the contributions and challenges of the Curricular Supervised Internship (CSI), and the Pedagogical Residency (PR), in the teacher training of students from the undergraduate programs in Portuguese Language and Pedagogy. To this end, we analyze the perceptions of students regarding these modalities, highlighting their influence on the integration of theory and practice, as well as the construction of their teaching identity. The theoretical framework is based on research on Teacher

¹ Doutorado em Linguística. Universidade Federal de Juiz de Fora. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0234-706X>.

Contato: laurasilveira.botelho@ufjf.br

² Mestrado em andamento em Teoria Literária e Crítica da Cultura. Universidade Federal de São João del Rei. Orcid:

<https://orcid.org/0000-0001-9281-296X>. Contato: marcelladidas629@gmail.com



Education in the Brazilian context (Gatti, 2010, 2019; Nóvoa, 2017; Pimenta, 2012; Pimenta & Lima, 2004). The adopted methodology is qualitative and interpretivist, with data being generated through the application of a structured questionnaire using Google Forms. The results reveal a significant comparison between the Curricular Supervised Internship and the Pedagogical Residency, highlighting significant nuances in their formative approaches. The CSI is often described as observational, with limited opportunities for teaching and practical application, according to the student-teachers. In contrast, the PR stands out for its integration of theory and practice, allowing greater involvement in planning, teaching practice, and continuous feedback, providing more comprehensive and immersive experiences. However, challenges persist, such as the limitation in the number of slots and scholarships, as well as bureaucratic demands. Despite their differences, both modalities are seen as fundamental spaces for teacher education, contributing to the understanding of school realities and the challenges of the profession.

Keywords: Teaching representations. Curricular Supervised Internship and Pedagogical Residency. Teacher Education.

Resumen

El objetivo de esta investigación es investigar las contribuciones y desafíos de las Prácticas Supervisadas Curriculares (PSC) y de la Residencia Pedagógica (RP) en la formación de profesores en los cursos de Letras - Portugués y Pedagogía. Para ello, analizamos las percepciones de los estudiantes sobre estas modalidades, destacando su influencia en la integración teoría-práctica y en la construcción de la identidad docente. El anclaje teórico se basa en investigaciones sobre formación docente en el contexto brasileño (Gatti; 2010, 2019; Nóvoa; 2017; Pimenta; 2012; Pimenta y Lima; 2004). La metodología adoptada es un enfoque cualitativo de interpretación cuyos datos se generaron mediante la aplicación de un formulario estructurado utilizando la herramienta *Google Forms*. Los resultados muestran una marcada comparación entre la Práctica Curricular Supervisada y la Residencia Pedagógica, destacando matices significativos en los enfoques de formación. La PCS se describe a menudo como excesivamente observacional, con limitadas oportunidades de supervisión y aplicación práctica, lo que genera insatisfacción e inseguridad entre los alumnos. Por otro lado, la PR destaca por su integración de teoría y práctica, lo que permite una mayor implicación en la planificación, la supervisión y el retorno continuo de información, proporcionando experiencias más completas e inmersivas. Sin embargo, también presenta retos, como un número limitado de plazas y becas, así como exigencias burocráticas. A pesar de sus diferencias, ambas modalidades se consideran espacios fundamentales para la formación del profesorado, contribuyendo a la comprensión de las realidades escolares y los retos de la profesión.

Palabras clave: Representación docente. Residencia pedagógica y prácticas. Formación docente.

1 INTRODUÇÃO

A formação docente no Brasil sempre foi e continua sendo objeto de estudo e debate nas mais diversas áreas de pesquisa. Um dos seus objetivos principais é promover uma formação ampla, que englobe tanto os conhecimentos específicos da área quanto às competências necessárias para o exercício da docência. Dessa forma, é fundamental que ela passe por reformulações ao longo dos anos, sempre na busca de compreender as demandas existentes acerca de como preparar o professor para sua futura profissão (Gatti, 2010; 2019).

Visando fornecer aos profissionais da educação as habilidades, conhecimentos e competências necessárias para exercerem sua profissão, têm-se, atualmente, três práticas dentro do ambiente acadêmico e escolar, o Estágio Curricular Supervisionado

(ECS), Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa Residência Pedagógica (RP³), que buscam promover uma preparação dos estudantes de licenciatura para seu futuro profissional, a docência. Todos visam, de maneiras distintas, integrar os licenciandos aos procedimentos escolares, promovendo melhor formação docente e valorização do magistério.

Assim, este trabalho parte da hipótese que ainda existem desafios a serem superados na formação docente no Brasil. Muitas vezes, os cursos de licenciatura não conseguem proporcionar uma articulação adequada entre teoria e prática. Além disso, a formação continuada dos professores, ou seja, a atualização dos conhecimentos ao longo da carreira, ainda é um desafio a ser enfrentado.

Com base nesse contexto, o objetivo geral desta pesquisa é investigar as contribuições e desafios do Estágio (ECS) e da Residência Pedagógica (RP) na formação de professores do curso de Letras - Português e Pedagogia de três instituições diferentes. Como objetivos específicos pretendemos comparar as práticas formativas ocorridas no Estágio e na RP e analisar as concepções dos licenciandos acerca das práticas docentes nos dois contextos em análise.

Para compreender o papel da RP e do ESC na situação de análise, buscamos, inicialmente, orientação nas perspectivas acerca da Formação Docente no contexto brasileiro (Gatti; 2010, 2019; Nóvoa; 2017; Pimenta; 2012; Pimenta e Lima; 2004). Tal bibliografia nos permitiu maior compreensão sobre as características e singularidades que transpassam a formação de licenciandos do curso de Letras. Desse modo, as propostas desses autores ajudam a relacionar os dados obtidos às concepções e idealizações dos estudantes sobre sua formação, considerando o Estágio e a RP, foco central deste trabalho. Após a apresentação do aporte teórico, estabelecemos a abordagem metodológica baseada na perspectiva qualitativa interpretativista a partir dos princípios da Linguística Aplicada, com a geração de dados realizada por meio de um formulário estruturado aplicado a estudantes de três Instituições de Ensino Superior, utilizando a ferramenta *Google Forms*. O público-alvo foram discentes que já haviam finalizado ou estavam na fase final da graduação. Em seguida, analisamos as respostas obtidas, buscando compreender as compreensões dos discentes sobre sua formação para a futura profissão docente, considerando as particularidades do Estágio e da RP. Por fim, nas considerações finais, refletimos sobre os resultados da pesquisa com foco na contribuição para a formação docente, especialmente na parte prática da licenciatura.

³ Em 2024, as atividades do Programa RP foram incorporadas ao PIBID, ampliando sua atuação para todos os semestres dos cursos de licenciatura.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

O objetivo desta seção é discutir sobre a formação docente no Brasil e as políticas públicas que envolvem a sua trajetória. Para tanto, iniciaremos uma discussão acerca da formação docente (Tanuri; 2000; Saviani; 2009; Gatti; 2010, 2019; Nóvoa; 2017), refletindo sobre as políticas públicas atuais de formação de professores, a partir da perspectiva do Estágio Supervisionado (Pimenta e Lima, 2004; 2012) e da Residência Pedagógica (Jesus, 2020).

2.1 Formação de professores no Brasil

A formação docente no Brasil tem um percurso complexo e abrangente, marcado por diferentes contextos políticos, sociais e educacionais ao longo do tempo. Trata-se de um campo vasto e multifacetado, atravessado por disputas conceituais, históricas e políticas.

Sabemos, como argumenta Saviani (2009), que a formação docente no Brasil colonial e imperial foi fortemente influenciada pela Igreja Católica e, posteriormente, pelo Estado. Tanuri (2000) esclarece que é a partir da independência do país que se inicia um movimento de pensar em como os professores seriam formados e selecionados. Dessa forma, são instituídas as primeiras escolas de ensino mútuo que objetivavam "não somente ensinar as primeiras letras, mas de preparar docentes, instruindo-os no domínio do método" (Tanuri, 2000, p. 63). Para a autora, esse momento é tido como marco inicial a respeito da formação docente, porém compreendida como uma atividade prática, sem subsídios teóricos para sustentá-la.

Essa perspectiva dialoga diretamente com o foco deste estudo, que busca analisar as contribuições do Estágio e da Residência Pedagógica na formação inicial em Letras – Português e Pedagogia, especialmente no que se refere à superação da histórica dissociação entre teoria e prática.

O Estágio e a Residência Pedagógica desempenham um papel crucial na busca pela unidade entre teoria e prática na formação docente. Enquanto a teoria fornece o alicerce conceitual e o embasamento acadêmico necessários para compreender os princípios educacionais, o Estágio e a Residência Pedagógica atuam desenvolvendo habilidades de adaptação e resolução de problemas, e promovem uma atuação mais reflexiva.

Ao promover a articulação entre referenciais teóricos e experiências concretas na escola, esses dispositivos formativos ampliam a compreensão do processo educativo e favorecem a constituição de uma identidade profissional mais reflexiva e situada.

Em continuidade, Saviani (2009) aponta que a primeira medida para capacitar professores no Brasil foi a Lei de 15 de outubro de 1827, conhecida como "Lei Geral da Instrução Pública". Essa lei, essencial para a organização do sistema educacional no período imperial, buscava ampliar o acesso à educação primária e exigia que professores fossem qualificados por meio de exames (Brasil, 1827 apud Saviani, 2009).

O próximo passo, de acordo com Tanuri (2000) e Saviani (2009), foi a criação das Escolas Normais, em 1890. Essas seriam instituições de ensino criadas com o objetivo específico de formar professores para atuarem no ensino primário (hoje denominado ensino fundamental) do país. A partir de 1932, agregando ao que era concebido como Escolas Normais, surgem os institutos de educação, que se diferenciavam por terem como principal objetivo formar professores para atuarem em diversos níveis de ensino, desde a educação infantil até o ensino médio e técnico. Dessa forma, conforme a educação adquiria crescente relevância como esfera técnica, observava-se uma ampliação das atividades educacionais, resultando no surgimento de programas de ensino voltados exclusivamente à capacitação de indivíduos para exercerem tais funções.

Com o golpe militar de 1964, Saviani (2009) destaca que ajustes no âmbito educacional foram implementados por meio de alterações na legislação. Nesse contexto, as Escolas Normais foram extintas, dando lugar à Habilitação Específica para o Magistério (HEM), que oferecia formação de três anos para lecionar até a quarta série e de quatro anos para atuar até a sexta série do primeiro grau. No entanto, Tanuri (2000, p. 82) ressalta que "a dicotomia entre teoria e prática, entre conteúdo e método, entre núcleo comum e parte profissionalizante" representava desafios significativos à eficácia da HEM.

Tanuri (2000) esclarece que, em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o magistério no Brasil passou por diversas mudanças e desafios. A LDB estabeleceu diretrizes e bases para a organização do sistema educacional brasileiro e suas disposições afetaram diretamente a formação, a carreira e as condições de trabalho dos profissionais da educação.

Assim, ainda de acordo com Tanuri (2000), a LDB define a formação de professores como responsabilidade das Instituições de Ensino Superior (IES), extinguindo as habilitações específicas para o magistério. Isso levou a criação de cursos de licenciatura

com uma abordagem mais ampla e diversificada, preparando os futuros professores para atuarem em diferentes níveis e modalidades de ensino.

Gatti (2010) destaca o ano de 2002 que é marcado pela publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) referentes à formação de professores. Nos anos seguintes, cada curso de licenciatura passa a ter sua própria Diretriz Curricular. Gatti (2019) enfatiza que a formação docente e a educação escolar estão profundamente ligadas aos processos históricos e culturais. A autora destaca a dificuldade em equilibrar o currículo entre conhecimentos específicos da área de ensino e conhecimentos pedagógicos, resultando em uma preparação de educadores que não está plenamente alinhada às necessidades sociais e educacionais.

Para transformar a formação de professores para a educação básica, Gatti (2017) defende ações coletivas que valorizem a didática e as práticas educacionais. Essa articulação deve integrar os fundamentos da didática e suas aplicações nas áreas disciplinares. Consideramos que o Estágio e a Residência Pedagógica são essenciais nesse processo, pois aproximam os licenciandos da realidade escolar, estimulando a reflexão crítica e a adaptação às demandas contemporâneas, preparando-os para os desafios de uma sociedade em constante mudança.

Nóvoa (2017) sustenta que a formação docente deve ser concebida como formação profissional universitária, indissociável da profissão. Ao propor a criação de um “novo lugar institucional” que articule universidade, escolas e professores, o autor desloca o debate da dicotomia entre teoria e prática para a construção da posição profissional docente. Nessa perspectiva, o Estágio e a Residência Pedagógica deixam de ser apenas componentes curriculares e passam a constituir espaços estratégicos de afirmação da profissionalidade e de consolidação da própria profissão.

2.2 Programas de formação docente: Estágio e RP

Esta seção tem por objetivo trazer apontamentos teóricos sobre o Estágio Supervisionado (ESC) e o Programa de Residência Pedagógica (RP). Como visto na seção anterior, a formação docente é marcada por diversas mudanças e adaptações de acordo com o governo e as políticas públicas existentes. Atualmente, na busca de diminuir a lacuna presente entre a formação e a prática docente destacamos duas atividades que visam essa aproximação, primeiramente, falaremos do Estágio Supervisionado.

Pimenta e Lima (2004) reiteram que o Estágio representa um componente curricular que viabiliza uma significativa aproximação com a realidade escolar e a prática profissional

do docente. Dessa forma, com o propósito de assegurar uma maior conexão entre fundamentação teórica e prática, novas diretrizes legais direcionam a disponibilização de Estágios nos cursos de licenciatura, promovendo inúmeras reflexões acerca da interação entre universidade e escola, ou seja, sobre a indispensável integração entre o processo formativo e a profissionalização docente.

Segundo a definição de Brasil (2008), o Estágio é uma atividade educativa supervisionada realizada em um ambiente de trabalho, com o objetivo de preparar os alunos para o exercício profissional. Ele abrange estudantes do ensino superior, educação profissional, ensino médio, educação especial e os anos finais do ensino fundamental, incluindo também a modalidade de educação de jovens e adultos.

Dessa forma, o Estágio tem como propósito o desenvolvimento das competências inerentes à atividade profissional e a integração contextual com o currículo, visando ao aprimoramento do educando tanto em sua dimensão cidadã quanto em relação ao ingresso no mercado de trabalho. O Estágio está inserido no escopo do projeto pedagógico da graduação, sendo, ainda, componente integrante do percurso formativo do discente, cuja carga horária é imprescindível para a aprovação e a obtenção do diploma.

Apesar da Lei nº 11.788/2008 garantir que o ambiente do Estágio deva promover uma maior conexão entre teoria e prática, Pimenta e Lima (2004) declaram que a divisão entre teoria e prática não é um problema atual e é comum observar tanto docentes quanto discentes demandando uma maior ênfase na prática, uma vez que percebem que os cursos apresentam um viés excessivamente teórico. O discurso que reverbera até o presente é, de acordo com Pimenta e Lima (2004), de que na prática a teoria é outra, ou seja, a teoria não estaria sendo suficiente para a formação de docentes, uma vez que não estaria fornecendo preparo adequado para lidar com os desafios apresentados pela realidade do ensino básico.

Portanto, é urgente a importância de uma formação sólida que transcenda a mera abordagem teórica e que esteja embasada na observação, prática e reflexão. Os currículos dos cursos de licenciatura, em sua maioria, adotam uma abordagem pautada em um modelo tecnicista e científico, o que tende a afastar a teoria do contexto prático.

Para Pimenta (2012), a formação profissional não deveria seguir o modelo em que a ciência (teoria) é apresentada em primeiro lugar, seguida de sua aplicação e, por fim, um Estágio que é tido pelos estudantes como a parte prática do curso, complementando os conhecimentos teóricos adquiridos nas disciplinas anteriores. A pesquisadora evidencia que muitos profissionais formados dessa maneira não conseguem lidar com as situações que emergem no cotidiano profissional, uma vez que essas situações vão além dos conhecimentos estabelecidos teóricos e envolvem muito mais do que só a sala de aula.

Dessa forma, acreditamos ao evidenciarmos os programas atuais de formação docente, PIBID e RP⁴, que se fazem presente desde o início da graduação, que esses possuem capacidade de diminuir a lacuna supracitada por Pimenta (2012), a qual a parte tida como prática se encontraria somente no final do curso.

Em 2024, o Programa de Residência Pedagógica (RP) foi incorporado ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), consolidando-se em um único programa voltado à formação inicial de professores. Dessa forma, a RP, é definido no edital Capes n. 06/2018 como “uma atividade de formação realizada por um discente regularmente matriculado em um curso de licenciatura e desenvolvida numa escola pública de educação básica, denominada escola-campo” (BRASIL, 2018, p. 1). A Residência Pedagógica (RP) configura-se como um programa de iniciação à docência, cujas atividades são desenvolvidas pelo estudante de licenciatura na metade final das graduações e com previsão de atividades de regência, tendo como ambiente de atuação as escolas de Educação Básica.

A proposta da RP é inserir o licenciando no contexto escolar, proporcionando-lhe a vivência prática da docência. Conforme estabelecido no edital mencionado, as atividades desenvolvidas no programa têm como objetivos: fomentar a integração entre teoria e prática docente; fortalecer a comunicação entre Instituições de Ensino Superior (IES) e escolas de Educação Básica, especialmente as públicas; e promover a adequação das práticas educacionais à perspectiva da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018).

O Programa de Residência Pedagógica (RP), conforme Jesus (2020), visa melhorar a formação docente, embora tenha sido inicialmente visto por alguns como uma forma de mão de obra barata para as escolas, devido à falta de informações e contexto político. Jesus (2020) destaca que a desconexão entre teoria e prática é um desafio, agravado pela falta de comunicação entre universidades e escolas. Quando os licenciandos não têm experiências práticas suficientes, enfrentam dificuldades ao entrar em sala de aula. Assim, projetos como a RP são fundamentais para integrar teoria e prática, garantindo uma transição mais segura para os futuros professores.

Desse modo, todos os conceitos e referências apresentados nessa seção são de suma importância para a compreensão e o andamento do nosso trabalho, pois visam refletir e analisar a forma como o Estágio e a RP se configuram como significativas ferramentas para o fortalecimento de perspectivas que promovam a integração entre a universidade, a escola e a sociedade, conferindo-lhes caráter inovador e propício ao intercâmbio de vivências e conhecimentos.

⁴ A presente pesquisa é derivada de um trabalho de iniciação científica, realizado em 2023 e premiado no XXII Congresso de Produção Científica e Acadêmica da UFSJ.

3 METODOLOGIA

Os objetivos desta seção são apresentar os pressupostos metodológicos empregados no desenvolvimento deste estudo, esclarecer os passos percorridos para gerar os dados a serem analisados e expor conceitos importantes acerca da pesquisa qualitativa interpretativista na perspectiva da Linguística Aplicada (LA).

Paiva (2019), em seu livro intitulado *Manual de Pesquisa em Estudos Linguísticos*, expressa que a pesquisa no campo da Linguística transcende a simples resolução de problemas e tem como seu objetivo principal a compreensão da realidade. No presente estudo, daremos destaque à revisão da literatura especializada relevante em um domínio específico, a identificação de questões críticas e a percepção dos desafios que demandam abordagem e solução, como propõe a LA .

É partindo da natureza interdisciplinar da LA, que nossa pesquisa emerge, visto que propomos uma interface entre linguística e educação. A linguística não apenas contribui com análises teóricas e metodológicas robustas, mas também incorpora a parte prática. Da mesma forma, a educação não se limita somente ao aspecto prático, ela também possui fundamentos teóricos que norteiam sua abordagem. Essa colaboração facilita a investigação de questões pertinentes ao ensino e aprendizagem da linguagem e da formação docente, culminando em abordagens pedagógicas mais informadas e eficazes.

Assim, de acordo com Kleiman, Vianna e De Grande (2019), em uma análise voltada para o ambiente das salas de aula, o pesquisador sustenta a premissa de que a abordagem mais apropriada é aquela que promove o respeito e consideração tanto pelo docente quanto pelos discentes, levando em conta as particularidades de seus contextos.

Bortoni-Ricardo (2008) coaduna com as falas anteriores ao manifestar que a pesquisa de orientação interpretativista não tem por escopo a identificação de leis universais mediante a aplicação de generalizações estatísticas, mas sim o exame minucioso de uma situação particular, com vistas a sua comparação com outras situações. Nesse sentido, o propósito da pesquisa qualitativa, em contexto de sala de aula, é a formulação e o refinamento de teorias acerca da estrutura social e cognitiva que permeia o ambiente de ensino, caracterizado como o contexto central para o processo de aprendizagem dos estudantes.

Desse modo, iniciamos com uma revisão bibliográfica de textos que abordaram Formação Docente. A partir desse momento, partimos para a construção do formulário estruturado aplicado através da ferramenta *Google Forms*.

Assim, a geração de dados consiste na análise das respostas coletadas dos

formulários citados anteriormente, realizados com seis estudantes de três Instituições de Ensino Superior, sendo uma localizada no nordeste e duas no sudeste. O público-alvo são discentes já no período final da graduação ou graduados em Letras e Pedagogia, pois já se encontram na fase de participação tanto do Estágio quanto da RP.

Por conseguinte, buscamos compreender, com essa pesquisa, as representações dos discentes sobre sua formação para a futura profissão docente, considerando as características que permeiam os dois programas que abarcam a parte prática da licenciatura. Os resultados obtidos serão examinados na seção subsequente.

4 ANÁLISE DE DADOS

Conforme foi salientado ao longo deste artigo, nosso objetivo é investigar as contribuições do Estágio e da Residência Pedagógica (RP) na formação de professores do curso de Letras - Português e Pedagogia de três instituições de ensino diferentes, analisando e refletindo o modo como esses programas afetam a percepção acerca de uma prática docente mais consistente e contínua.

Com o andamento desse trabalho, constatamos, por meio dos questionários aplicados via *Google Forms*, subsídios que levassem a compreensão e reflexão da importância desses programas para a formação do licenciando dos cursos mencionados acima. Assim, a partir dos dados gerados, visamos, por meio da análise qualitativa e interpretativista, reconhecer nas falas dos discentes significações que vinculassem as teorias acerca da formação docente.

As categorias foram estabelecidas *a posteriori* e, assim, nomeadas de acordo com dados recorrentes nas respostas. Essas foram nomeadas como: Categoria 1: "Práticas na sala de aula"; Categoria 2: "Comparação entre Estágio e Residência Pedagógica"; e Categoria 3: "Concepções do fazer docente".

Vale ressaltar que a delimitação desses eixos analíticos foi realizada visando proporcionar maior clareza às discussões pertinentes a esta pesquisa. Entretanto, é relevante observar que tais categorias mantêm uma interconexão substancial, frequentemente se sobrepondo devido à sua natureza intrinsecamente relacionada aos dois objetos de estudo abordados, a RP e o Estágio.

4.1 Categoria 1: Práticas na sala de Aula

Com o intuito de investigar a atuação dos licenciandos no que concerne às suas atividades em sala de aula, com foco na experiência tanto com Estágio Supervisionado

Curricular (ESC) quanto na Residência Pedagógica (RP), analisamos um conjunto de respostas provenientes das perguntas contidas nos formulários respondidos pelos participantes. Duas das questões foram: conte como é o Estágio supervisionado na sua instituição e conte como é a Residência Pedagógica na sua instituição. É importante destacar que todas as universidades participantes deste estudo oferecem tanto o Estágio quanto a RP.

Um dado recorrente, salientado pelos participantes, consiste na proporção significativamente maior do componente de observação em relação à prática efetiva durante o período de Estágio. Isso pode ser constatado nas seguintes menções:

Tabela 1: Percepções dos licenciandos sobre a organização do Estágio Supervisionado

Participantes	Respostas no formulário
B	É composto por <u>40h de observação, 20 h de aplicação de sequência didática e 66 h e conhecimento teórico</u> . No total são 126h por período do 5 ao 8º. Além do estágio de gestão.
C	Tem total de <u>126 horas, sendo que 60 horas</u> são na escola. Divididas em <u>40 horas de observação e 20 horas</u> de aplicação da sequência. Mas nem sempre a escola deixa realizar a aplicação.
D	O estágio supervisionado na NOME DA INSTITUIÇÃO ocorre em três períodos, são um período de observação, outro de regência e o último de observação novamente. Em cada semestre nós alunos temos que <u>passar 20 horas observando e no de regência, dessas 20h</u> regemos quantas o professor da Educação Básica permitir. Acredito que seja pouco tempo de regência, mas as aulas da disciplina estágio com o professor NOME DOCENTE são ótimas, pois temos um aparato teórico e prático muito bons [...].
Participantes	Respostas no formulário
D	Foi uma boa experiência, a professora supervisora era muito experiente e aprendi bastante observando-a, para depois reger, foi um período muito curto de tempo, apenas umas <u>5h de 20h</u> , que foi o que ela me disponibilizou, conforme o professor de estágio da NOME DA INSTITUIÇÃO explicitou, que regesse o quanto a professora permitisse [...].

Fonte: elaborado pelo(s) autor(es).

Através das declarações dos participantes, é notória a existência de convergência no que se refere à alocação de tempo dedicado ao Estágio, incluindo a quantidade de horas destinadas às atividades de observação e regência. No entanto, de acordo com as falas dos participantes B, C e D, identificamos uma certa insatisfação em relação à ausência de oportunidades adequadas para a regência, bem como a preponderância da observação em detrimento da prática, aspectos que são percebidos como desvantajosos.

Os entrevistados B, C e D destacam que o Estágio no ambiente escolar é composto por 60 horas, mas que dessas, somente 20 horas são dedicadas à regência e o que mais chama atenção é a fala do participante C de que “nem sempre a escola deixa realizar a aplicação”.

Além disso, os participantes apontam a insuficiência do tempo destinado às

atividades em sala de aula, especialmente no contexto da regência, o que suscita a crença de que a experiência prática poderia ser mais profunda e dotada de maior significado. Essa constatação pode contribuir para a emergência de sentimentos de desmotivação, visto que a falta de integração com o ambiente escolar durante os Estágios observacionais se mostra evidente.

Consideramos essas constatações relevantes, pois dialogam com Gatti (2003), que discute como os cursos de formação de professores falham em apresentar propostas mais progressistas e substanciais para a capacitação docente. A pesquisadora também questiona a habilidade dessas instituições em estabelecer um espaço específico voltado à formação de professores, pautado na profissionalidade docente.

Apesar de datadas de 2003, tais reflexões permanecem atuais, evidenciando lacunas na formação docente com foco na prática em sala de aula. Contudo, iniciativas de melhoria, ainda que incipientes, vêm sendo implementadas, como o PIBID e a RP.

Destaca-se também a CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que prevê que a carga horária dos cursos de licenciatura deve ser organizada em três grupos. O **Grupo I** é destinado a 800 horas voltadas aos conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos. O **Grupo II** contempla 1.600 horas para o estudo dos conteúdos específicos de cada área e o desenvolvimento do domínio pedagógico, alinhado à BNCC. Por fim, o **Grupo III** abrange 800 horas dedicadas à prática pedagógica, sendo divididas em 400 horas para o Estágio supervisionado em contexto real de trabalho escolar e outras 400 horas para atividades práticas integradas aos componentes curriculares dos dois primeiros grupos, distribuídas ao longo do curso.

Como pode-se observar pela citação acima, percebe-se que as horas dedicadas à situação real de trabalho na escola estão muito aquém do que determina a lei. Ou seja, ao que parece, os cursos de licenciatura continuam focando muito nas unidades curriculares teóricas e menos nas atividades voltadas para o Estágio, momento em que o futuro professor pode viver a interação com a escola e construir de forma dialógica sua formação docente.

Ainda dentro dessa categoria, coadunando com as discussões acima, temos mais algumas ponderações:

Tabela 2: Percepções dos licenciandos sobre as limitações do Estágio Supervisionado

Participantes	Respostas no formulário
A	Em relação aos <u>estágios</u> , o que mais me <u>desmotivava</u> era o fato de <u>não perceber uma integração mais efetiva em relação ao contexto escolar.</u>

A	Como a proposta da disciplina era de ser um <u>estágio de observação, não me sentia seguro para interagir com os alunos, durante as aulas, ou sequer com o professor [...]</u> .
D	Sobre o estágio supervisionado, que foi o que optei por fazer: Os pontos negativos foram: - <u>apenas 1/3 estágios de regência</u> ; - alunos desmotivados e desengajados, pois vivem sem compreender o porquê de aprender aquele conteúdo; - <u>muita observação e pouca prática, mesmo no estágio de regência</u> ; - <u>falta de orientação individual na execução da regência, apenas foram dados exemplos do que se fazer, mas esses não dialogavam com a matéria que a turma estava aprendendo.</u>
D	<u>Foram poucas as práticas e quando as tive no estágio, não tive uma orientação mais individual baseada na turma que estava regendo, sequer tive tempo de realizar uma sequência didática completa.</u>

Fonte: elaborado pelo(s) autor(es).

No que se refere aos Estágios, os participantes A e D destacam a falta de integração efetiva com o ambiente escolar, o que gera insegurança e desmotivação. Isso ocorre devido à orientação predominante para observação na disciplina de Estágio, oferecida nos períodos finais do curso.

O participante D ressalta a baixa proporção de Estágios voltados à regência e a falta de motivação dos alunos. Outro aspecto negativo apontado é a ausência de orientação individualizada na condução das regências, já que a preparação recebida se limita a exemplos genéricos de salas de aula, desconectados da realidade das turmas em que estagiam. Assim, as práticas são escassas e, quando ocorrem, carecem de uma abordagem adaptada à turma, inviabilizando a construção de sequências didáticas abrangentes.

Essas observações dialogam com Gatti (2003), que evidencia as lacunas formativas nos cursos de licenciatura, tanto em conteúdos específicos quanto na formação pedagógica. Os licenciandos são expostos superficialmente à prática de ensino, didática e ao funcionamento das escolas. Para os participantes, os Estágios, em muitos casos, se resumem à formalização de assinaturas por parte dos responsáveis, sem representar uma experiência substancial, o que compromete o desenvolvimento profissional adequado.

Gatti (2003) enfatiza a complexidade de formar professores sem que estes tenham tempo suficiente na escola, acompanhamento de outros educadores ou oportunidades de experimentar práticas pedagógicas. Essa situação pode gerar frustrações e dificuldades no desempenho de suas funções, uma vez que o contato com o ambiente escolar é limitado. Como aponta a autora, é essencial preparar o professor para atuar na escola, indo além da formação teórica.

Diante disso, fica evidente que os Estágios têm priorizado a observação em

detrimento da regência, oferecendo uma formação superficial que compromete a confiança e o preparo dos futuros docentes para o ambiente escolar.

4.2 Categoria 2: Comparação entre Estágio e Residência Pedagógica

O Estágio supervisionado emerge como componente obrigatório nos currículos de todas as licenciaturas, desempenhando um papel indispensável na formação do estudante. Os participantes da pesquisa destacam, por meio de suas narrativas, as experiências pessoais vinculadas a esse componente, bem como com o programa RP durante seu período como graduandos. Nesse contexto, os estudantes apresentaram uma análise comparativa entre o ESC e RP, delineando as distintas abordagens desses dois processos formativos.

Essas constatações podem ser evidenciadas nas seguintes declarações:

Tabela 3: Comparação entre Estágio Supervisionado e Residência Pedagógica - percepções e desafios dos participantes

Participantes	Respostas no formulário
C	Inicialmente, fiz o estágio na educação infantil, uma experiência boa, que me permitiu o primeiro contato com as crianças. <u>Porém, um período muito curto, com mais observação, onde pouco consegui aplicar as atividades que propus na sequência didática que eu desenvolvi. Estou no Residência Pedagógica como Voluntária a dois meses e é nítido a diferença, os planejamentos são bem objetivos, e de fato unimos a teoria e a prática. Consigo fazer a aplicação e me sinto realmente uma professora regente.</u> Está sendo de grande desafio e aprendizado a cada semana e devo agradecer imensamente a oportunidade.
C	<u>O Residência permite a prática docente em todas as aulas, já que temos um planejamento semanal e temos que aplicar. Já o estágio eu consegui auxiliar em poucas atividades, mas não tive a autonomia de um professor.</u>
A	Em relação aos estágios, <u>o que mais me desmotivava era o fato de não perceber uma integração mais efetiva em relação ao contexto escolar. Como a proposta da disciplina era de ser um estágio de observação, não me sentia seguro para interagir com os alunos, durante as aulas, ou sequer com o professor. Sobre o PRP, o que me incomodava um pouco era a quantidade de cobranças mais burocráticas voltadas para os bolsistas. Às vezes me sentia mais desgastado em função das atividades fora da escola e dos relatórios exigidos do que da prática docente em sala de aula.</u> Acredito, porém, que talvez isso faça parte da realidade docente.
C	<u>Sou voluntária e sei que, ao menos na minha unidade, são poucas as vagas e pouquíssimas as bolsas.</u> Em alguns meses serei bolsista, mas a dificuldade em estar presente em todas as reuniões e em todas as aulas sem uma remuneração tem sido um esforço muito grande. <u>Já o estágio supervisionado, não vejo com grandes olhos, o tempo e a experiência são muito curtos.</u>

E	<p>Considero como <u>ponto negativo o fato de nem sempre termos acesso a documentos importantes da escola, como o Projeto Político Pedagógico, o regimento, as avaliações e os planejamentos quando estamos fazendo o estágio supervisionado. Assim, quando não temos contato com esses itens, temos a sensação de que estamos alheios/passivos no processo educativo.</u> Outro ponto negativo é que nem sempre recebemos orientações sobre nosso fazer no estágio e isso dá uma certa insegurança. <u>Por outro lado, no RP temos acesso aos documentos da escola, a preceptora sempre nos mostra como são e como usá-los, me sinto mais segura desta forma; além disso, no RP temos orientação sempre sobre nossas ações, então se fazemos algo bem, recebemos retorno, e se fazemos algo errado, somos corrigidos de forma pontual e humanizada.</u></p>
A	<p>Os estágios e o PRP serviram, cada um a seu modo, como oportunidades de compreensão e imersão sobre a prática docente, considerando os desafios e a realidade da educação pública brasileira. <u>Acredito que, em relação ao estágio, uma maior abertura para que o discente possa se envolver em práticas de ensino, com a mediação do professor da escola, seja muito importante, desde o início da disciplina.</u></p>
C	<p><u>Acredito que o modelo do estágio poderia ser diferente, um professor não atua somente observando. É claro que deve-se compreender que a escola onde</u></p>
	<p><u>vamos, já tem um professor regente e não é todos que vão deixar outra pessoa conduzir a turma, e talvez seja nosso primeiro contato com a sala de aula, mas se o formato mudasse e se conseguisse de fato aplicar a proposta de sequência didática ou de algum projeto, teria um valor mais significativo. Já o RP poderia aumentar as vagas de bolsistas e de voluntários e quem sabe até mesmo as escolas onde o projeto atua, não é somente nós formandos que ganhamos com isso, é nítido, ao menos na escola onde atuo, o quanto as crianças estão evoluindo na aprendizagem. No mais só tenho a agradecer pela oportunidade de poder participar de um projeto tão rico quanto o Residência Pedagógica.</u></p>

Fonte: elaborado pelo(s) autor(es).

Os relatos supracitados revelam uma comparação entre as experiências de Estágio e Residência Pedagógica, destacando nuances significativas. O participante C ressalta em sua experiência que o Estágio se dá de forma curta e centrada na observação, com limitada aplicação de atividades propostas. Já na Residência Pedagógica, ele percebeu uma diferença notável, com planejamentos objetivos, integração efetiva entre teoria e prática, oportunidade de regência, desafios constantes e aprendizado contínuo. Não obstante, salienta-se as limitações de vagas e bolsas, bem como a dificuldade de conciliar a presença em todas as atividades sem remuneração.

Em consonância, o participante A destaca no contexto do Estágio, que a desmotivação é associada à falta de integração efetiva no ambiente escolar, enfatizando a proposta predominantemente observacional. Em contraste, a Residência Pedagógica permite a prática docente em todas as aulas, proporcionando uma experiência mais imersiva e desafiadora. Entretanto, são apontadas preocupações quanto às demandas burocráticas e o desgaste resultante das atividades extracurriculares exigidas por esse

programa.

No Estágio, de acordo com o participante E, os pontos negativos incluem a falta de acesso a documentos essenciais da escola e orientações insuficientes, gerando insegurança. Ele alega que, dessa forma, “temos a sensação de que estamos alheios/passivos no processo educativo”. Em contrapartida, no RP, há acesso aos documentos, orientação constante e feedback, proporcionando maior segurança e suporte aos participantes.

Kleiman (2008) expõe que uma das razões subjacentes às incertezas experimentadas pelo docente diante da transição paradigmática em sua prática profissional, em concomitância com um contexto de desvalorização e intensificação das demandas sobre os educadores, reside na falta de familiaridade, por parte do alfabetizador e do professores de língua portuguesa, com as teorias linguísticas que fundamentam os documentos oficiais. Tal lacuna decorre da ausência dessas teorias na maioria dos currículos dos cursos de Pedagogia e Letras, que constituem a formação desses profissionais.

Por consequência, nota-se um movimento de diferenciação e predileção entre o RP e o Estágio Supervisionado. O discurso anterior guarda uma estreita relação com o pensamento de Nóvoa (2017), haja vista que o referido autor postula que a qualificação docente representa um elemento crucial para a revitalização da profissão. Nesse contexto, iniciativas como o RP desempenham um papel significativo na promoção de uma interação substancial entre escola e universidade, de modo a tornar o processo de trocas algo mais natural e favorável para todas as partes envolvidas, além de ser notável uma maior dedicação às atividades de regência, o que possibilita uma formação mais abrangente em termos de prática em sala de aula.

Pimenta e Lima (2004) e Pimenta (2021) concebem o Estágio como uma atividade intrínseca à formação de professores. Segundo essas autoras, o Estágio se configura não apenas como uma prática, mas sim como uma atividade teórica instrumentalizadora da práxis dos estudantes de licenciatura. Nessa perspectiva, para as pesquisadoras, o Estágio representa a práxis, constituindo-se não como uma parcela meramente prática do curso, mas sim como uma oportunidade que permite aos estudantes apropriarem-se da teoria, auxiliando-os a observar, analisar e compreender a realidade das escolas.

Contudo, conforme evidenciado nos relatos mencionados, esse movimento de aproximação nem sempre se materializa de maneira efetiva no âmbito do Estágio supervisionado e, infelizmente, o que notamos em nossa pesquisa é um enfraquecimento dos Estágios obrigatórios.

Acreditamos que a ausência de remuneração, a não inclusão da carga horária do

Estágio como parte do trabalho do professor, a carência de certificados de orientação e a falta de apoio institucional para os professores supervisores de Estágio são aspectos preocupantes que permeiam a dinâmica atual dessas práticas educacionais. O não reconhecimento financeiro e a desconsideração do tempo dedicado pelos supervisores de Estágio podem impactar negativamente em sua motivação e engajamento, comprometendo, por conseguinte, a qualidade da orientação oferecida aos estagiários.

Ademais, a não inclusão da carga horária do Estágio como parte integrante do trabalho docente pode desprezar a complexidade e o esforço envolvidos nessa função, contribuindo para uma desvalorização dessa dimensão do labor educacional, o qual prejudica o reconhecimento e a valorização desses profissionais no contexto acadêmico. A falta de apoio institucional adiciona uma camada de desafios, comprometendo a eficácia do processo de Estágio. A inconsistência no compromisso do estagiário, por sua vez, é uma variável que pode intensificar as complexidades inerentes ao sistema de Estágio, demandando uma reflexão mais profunda sobre os mecanismos de incentivo e suporte necessários para otimizar essa prática educacional.

Embora o programa Residência Pedagógica se manifeste de forma mais consistente, conforme evidenciado pelos dados apresentados, em comparação com o Estágio Supervisionado Curricular (ESC), é imprescindível mencionar as limitações inerentes a RP que necessitam ser abordadas, visando aprimorar sua eficácia e ampliar seu alcance.

Essa constatação é evidenciada nas falas de Pimenta (2021), que considera os programas PIBID e RP como atividades frágeis devido ao fato de não serem leis, o que permite variações conforme o governo em exercício, evidenciando uma instabilidade normativa. Além disso, são programas que não conseguem abranger todos os alunos, uma vez que possuem um número limitado de bolsas e requerem uma carga horária mais extensa.

Em concordância com as menções acima tem-se o discurso do professor Edmundo Gasparini (2023) da Universidade Federal de São João del Rei, na apresentação do IX Seminário de Iniciação a Docência - UFSJ, que identificou que apenas 21% dos alunos da instituição em questão estão ligados aos programas PIBID e RP, ou seja, cerca de 79% dos estudantes fazem o Estágio supervisionado, o que exemplifica a fala supracitada de Pimenta (2021), de que apesar da estrutura desses programas contemplarem uma prática mais aproximada do real do trabalho docente, estes não conseguem atingir nem a metade dos licenciandos.

Consideramos que este fenômeno constitui um notável paradoxo, uma vez que, neste estudo específico, a RP proporciona uma formação mais eficiente em comparação ao Estágio, embora suas limitações representem obstáculos para seu aprimoramento.

Apesar das disparidades entre as experiências vivenciadas no Estágio e no RP, ambas são reconhecidas como oportunidades para compreender e imergir na prática docente, considerando os desafios e a realidade do sistema educacional público brasileiro. Além disso, vislumbramos o programa RP com considerável potencial, desde que suas limitações sejam repensadas para torná-lo mais acessível, tornando-se uma política pública.

4.3 Categoria: Concepções do Fazer Docente

A reflexão acerca da formação docente demanda a consideração do sujeito como uma entidade não fragmentada, influenciada de maneira direta por fatores sociais e culturais em sua esfera profissional. Nesse sentido, a Gatti (2019) argumenta que a configuração atual do cenário educacional resulta de processos históricos que exercem uma influência profunda na formação dos professores. A autora enfatiza a importância de compreender os eventos do passado como meio de esclarecer as concepções e condições educacionais contemporâneas.

Sob essa perspectiva, ao considerar os dois objetos de análise, ESC e RP, observa-se, pelas narrativas dos participantes a seguir, que o Programa de Residência Pedagógica se destaca de maneira mais efetiva ao fomentar um processo de reflexão e aceitação por parte dos licenciandos em relação às representações inerentes à profissão docente. Podemos ilustrar as colocações anteriores através do que mencionam os participantes:

Tabela 4: Percepções dos participantes sobre a RP

Participantes	Respostas no formulário
E	[...] Temos uma carga horária mensal a cumprir. Temos reuniões semanais com a preceptora e reuniões mensais com todas as pessoas do RP. Fazemos estudos, análises, planejamentos de atividades e relatórios. Desenvolvemos projetos, fazemos registros e temos diário de bordo para contar nossa experiência no Programa. <u>Durante nosso tempo na escola desenvolvemos diversas atividades que colaboram para nossa formação docente. Considero o programa um verdadeiro letramento docente.</u>
A	<u>Durante o PRP, tive a oportunidade de planejar e dar aulas nas escolas-campo. Em minha primeira participação no Programa, que foi antes da pandemia de Covid-19, pude me envolver em práticas docentes de maneira mais dinâmica, pois eu elaborava as aulas em conjunto com outros residentes e ia até o ambiente da escola, diante da proposta de intervenção pedagógica. Em relação aos momentos em que eu assumia o papel de professor, essa oportunidade me ajudou a perceber um pouco sobre como ocorria esse processo de transição de responsabilidade e compromisso, saindo de um lugar de espectador para se ver diante de uma sala com mais de 30 alunos te observando e te avaliando a todo momento [...].</u>

E	Como eu disse anteriormente, vivenciar o estágio e o RP me deram a oportunidade de saber como é uma escola na prática, <u>o que devemos fazer enquanto docentes</u> , os desafios que vamos enfrentar e os presentes que encontraremos na nossa trajetória. <u>É fascinante e nos dá uma visão real, algo que somente a teoria não poderia mostrar.</u> Sou outra pessoa após essas experiências que só me fizeram crescer, refletir e analisar.
A	<u>Os estágios e o PRP serviram, cada um a seu modo, como oportunidades de compreensão e imersão sobre a prática docente, considerando os desafios e a</u>
	<u>realidade da educação pública brasileira.</u> Acredito que, em relação ao estágio, uma maior abertura para que o discente possa se envolver em práticas de ensino, com a mediação do professor da escola, seja muito importante, desde o início da disciplina.

Fonte: elaborado pelo(s) autor(es).

De acordo com os participantes, tanto o Estágio Supervisionado Curricular (ESC) quanto a Residência Pedagógica (RP) desempenham papéis essenciais na aproximação dos licenciandos com o ambiente escolar. Ambas as modalidades permitem vivências práticas que facilitam a compreensão das dinâmicas educacionais e dos desafios da profissão docente.

O participante E destaca que essas experiências foram fundamentais para conhecer a realidade escolar e para se sentir mais do que um mero espectador, promovendo um senso de pertencimento e identidade docente. Assim, os programas incentivam reflexões importantes sobre a construção da identidade profissional a partir da prática.

No contexto da formação em Letras e Pedagogia, a RP se mostra fundamental ao proporcionar uma experiência rica e abrangente, na qual os licenciandos se inserem ativamente no ambiente escolar. Essa imersão permite que desenvolvam habilidades comunicativas essenciais para o ensino, como a utilização da linguagem oral e escrita no processo de aprendizagem. Nesse sentido, o professor seleciona práticas pedagógicas que capacitam os alunos a atuarem de forma crítica na sociedade, enquanto também transforma e adapta suas próprias práticas. Planejar aulas, elaborar materiais e interagir com os alunos representam oportunidades de imersão efetiva no letramento docente.

Além disso, a interação com gestores, colegas e alunos amplia a compreensão da linguagem como meio de construção de significados e identidades no contexto escolar. Essa percepção transcende normas gramaticais, alcançando a dimensão sociocultural da linguagem, como ilustra o participante A ao relatar a transição de espectador para responsável diante de uma sala de aula, com os desafios de ser observado e avaliado constantemente.

Dessa forma, a RP vai além do domínio técnico da linguagem, oferecendo uma formação integral e reflexiva. Ela instrumentaliza os futuros educadores para lidar com

desafios linguísticos e pedagógicos, preparando-os para uma prática profissional.

Como podemos ver nos recortes a seguir, em que os licenciandos expõem suas percepções acerca de sua futura profissão:

Tabela 5: Experiências na RP e Estágio Obrigatório

Participantes	Respostas no formulário
E	<u>Acredito que todos deveriam participar do RP e fazer estágio obrigatório; sem eles, eu não teria noção real do que é uma sala de aula, uma escola. O programa e os estágios contribuíram para que eu desenvolvesse minha prática, perdesse o medo da sala de aula, além de me mostrar qual caminho dá certo e qual caminho pode ser diferente.</u> Criei laços afetivos em todas as instituições de ensino que estive presente. <u>Aperfeiçoei meus estudos sobre a alfabetização, os letramentos, a recomposição de aprendizagem, a inclusão.</u> Pude fazer planos de aula, sequências e projeto e isso foi excelente para eu me desenvolver. <u>Me sinto privilegiada, mais capacitada, mais segura e compromissada após passar por essas experiências.</u> É uma oportunidade única e maravilhosa.
C	O Residência tem muitos aspectos positivos. A escola onde estou é excelente, uma equipe engajada e disposta a ajudar no que for preciso. <u>Uma experiência de grande valor, que vai além de apenas observar. Estamos de fato inseridos no ambiente em que vamos atuar depois de formados.</u>
B	[...] <u>Na Residência, eu aprendo constantemente sobre a prática pedagógica, a vivência no ambiente escolar, além de estar em construção profissional</u>
C	O Residência permite a prática docente em todas as aulas, já que temos um planejamento semanal e temos que aplicar. Já o estágio eu consegui auxiliar em poucas atividades, <u>mas não tive a autonomia de um professor.</u>

Fonte: elaborado pelo(s) autor(es).

Diante dessa perspectiva, destacamos a importância de uma formação que vá além da observação, preparando os licenciandos para lidar com o trabalho real da profissão docente. A fala do participante E ilustra essa necessidade ao afirmar que sua rotina no programa envolveu mais do que observar, permitindo-lhe aprofundar conhecimentos sobre alfabetização, letramentos, inclusão e planejamento de aulas, aspectos fundamentais para seu desenvolvimento.

Outro exemplo é trazido pelo participante C, que relata a RP como uma experiência valiosa, pois possibilitou sua inserção no ambiente escolar de forma concreta. De modo semelhante, o participante E menciona que o programa e os Estágios o ajudaram a desenvolver sua prática, perder o medo da sala de aula e identificar caminhos adequados para sua atuação profissional. Essas falas evidenciam a importância de aproximar as representações prévias dos licenciandos sobre a docência com a realidade do ambiente escolar.

Essas considerações dialogam com Tardif (2002), que destaca o saber profissional como resultado de processos contínuos de socialização e prática. O autor ressalta que a construção pedagógica não é natural, mas moldada ao longo do tempo. Pimenta (2012) complementa, afirmando que a insegurança dos recém-formados decorre do foco na prática apenas no final do curso. O participante A reforça essa ideia ao defender maior envolvimento prático desde o início da formação, mediado por professores da escola.

Apesar dos desafios, os participantes expressaram gratidão pelas experiências. O participante A considerou os Estágios e o RP oportunidades valiosas de compreensão da prática docente e dos desafios da educação pública. O participante E destacou sentir-se mais capacitado e seguro após as vivências, enquanto o participante B ressaltou o aprendizado constante proporcionado pela Residência.

Em síntese, os programas de Residência Pedagógica (RP) e Estágio Supervisionado Curricular (ESC) configuram-se como espaços formativos fundamentais, nos quais os licenciandos se tornam agentes ativos, vivenciando a prática educacional. Essas experiências ajudam a superar frustrações e a construir identidades profissionais sólidas, que transcendem o papel meramente observacional.

Porém, é preciso reconhecer as diferenças entre as modalidades. A RP, no contexto analisado, proporciona uma imersão mais profunda e integrada entre teoria e prática, enquanto o ESC, muitas vezes, limita-se a um caráter mais observacional. Ambas enfrentam desafios, como a gestão do tempo, a integração teoria-prática e a participação efetiva dos licenciandos e professores das escolas. Compreender essas nuances é essencial para aprimorar a formação docente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste artigo, investigamos as contribuições e os desafios do Estágio Curricular Supervisionado (ESC) e da Residência Pedagógica (RP) na formação de professores dos cursos de Letras – Português e Pedagogia, em três instituições distintas. Amparadas nas discussões sobre formação docente no contexto brasileiro, analisamos como os participantes percebem o impacto dessas experiências em sua constituição profissional e em sua preparação para o exercício do magistério na educação básica.

Os resultados evidenciam que tanto o ESC quanto a RP desempenham papel relevante na construção da identidade docente, ao possibilitarem a imersão dos licenciandos em práticas reais de ensino. Essas experiências favorecem a articulação entre saberes acadêmicos e saberes da prática, permitindo que os estudantes ressignifiquem representações prévias sobre a profissão e desenvolvam maior segurança em relação ao

fazer docente. Mais do que espaços de aplicação de conteúdos, tais dispositivos formativos configuram-se como contextos de aprendizagem profissional.

Contudo, percebe-se que ambas as licenciaturas enfrentam desafios no que diz respeito à abordagem prática da formação. A constatação de que as experiências práticas são fundamentais para a apropriação do futuro local de trabalho pelos discentes se evidencia como um ponto crucial. Neste sentido, a necessidade de repensar e fortalecer a componente prática nos cursos de Letras - Português e Pedagogia é nítida, visando proporcionar uma formação mais integral e alinhada às demandas contemporâneas da educação.

Destaca-se a necessidade de superar as lacunas da Residência Pedagógica (RP) e, especialmente, dos Estágios, ampliando o envolvimento dos estudantes em práticas de ensino mediadas por professores das escolas. Propõe-se uma articulação mais efetiva entre teoria e prática desde o início dos cursos, como ocorre no PIBID. Além disso, é essencial ampliar os programas, beneficiando mais estudantes e concedendo mais bolsas, considerando o perfil socioeconômico dos alunos de licenciatura noturna, que frequentemente trabalham durante o dia para sustentar seus estudos.

Quanto ao Estágio, sugere-se uma abordagem mais aberta, permitindo maior envolvimento nas práticas de ensino desde o início, para que os discentes contribuam de forma ativa em seu processo de formação enquanto futuro docente para além de produtores de relatórios e sim professores.

Por fim, é imprescindível valorizar o professor da escola básica que acolhe e orienta os estagiários. A ausência de remuneração específica, a não contabilização da orientação como carga horária laboral e a escassez de apoio institucional configuram entraves estruturais que impactam a qualidade do processo formativo. Se o Estágio é compreendido como dimensão constitutiva da formação docente, o trabalho do professor supervisor não pode permanecer invisibilizado. Reconhecer institucional e financeiramente essa função não se trata apenas de medida administrativa, mas de condição para fortalecer a profissionalização docente e consolidar uma formação mais integrada, colaborativa e socialmente comprometida.

Evidenciamos que tanto os Estágios quanto a RP desempenham um papel crucial ao funcionar como instrumentos facilitadores na transição entre a teoria adquirida nas instituições acadêmicas e a aplicação prática no exercício do magistério. Esses programas emergem como elementos essenciais ao oferecerem aos licenciandos experiências enriquecedoras, conferindo-lhes as competências e habilidades necessárias para enfrentar os desafios inerentes à docência.

REFERÊNCIAS

BRASIL. CAPES. **Portaria No 38, de 28 de fevereiro de 2018** - Institui o Programa Residência Pedagógica. Disponível em <https://www.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residenciapedagogica>. Acesso em: agosto de 2023.

BRASIL IMPÉRIO. **Lei de 15 de outubro de 1827**. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM..-15-10-1827.htm#:~:text=LEI%20DE%215%20DE%20OUTUBRO,lugares%20mais%20populosos%20do%20Imp%C3%A9rio.&text=1%C2%BA%20Em%20todas%20as%20cidades,primeiras%20letras%20que%20forem%20necess%C3%A1rias. Acesso em: agosto de 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). 2019a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: agosto de 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996

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). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 set. 2008.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

GATTI, B. A. Formar professores: velhos problemas e demandas contemporâneas. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**. Salvador, v.12, n.20, p.473-477, jul/dez 2003.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/228663014_Formacao_de_Professores_no_Brasil_caracteristicas_e_problemas. Acesso em: agosto de 2023.

GATTI, B. A. Didática e formação de professores: provocações. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166. out./dez., 2017. p. 1-15.

GATTI, B. A. et al. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília, DF: Unesco, 2019. Acesso em: agosto de 2023

JESUS, D. Percepções dos residentes sobre a contribuição do programa de residência pedagógica na formação docente. **Revista práticas de linguagem**, Juiz de Fora, v. 10, n.1, p. 39-50, ago. 2020. Disponível em <https://periodicos.ufjf.br/index.php/praticasdelinguagem/article/view/31461>. Acesso em: agosto de 2023.

KLEIMAN, A. B. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008b. Acesso em: setembro de 2023.

KLEIMAN, A. B.; VIANNA, C. A. D.; DE GRANDE, P. B. A Linguística Aplicada na contemporaneidade: uma narrativa de continuidades de transformação. **Calidoscópico**, v. 17, n. 4, 2019.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, [s.l.], v. 47, n. 166, p. 1106-1133, dez. 2017. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/198053144843>. Acesso em: agosto de 2023.

PAIVA, V. L. M. O. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade, teoria e prática?**. 11. ed. - São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, S. G; LIMA, M. S. **Estágio e docência**. São Paulo: São Paulo: Cortez Editora, 2004.

PIMENTA, S. G. PIBID - UFMS. **Estágios Supervisionados e PIBID: Convergências e Dissensões** - Selma Garrido Pimenta. Youtube, 22/03/2021. Disponível em: https://www.youtube.com/live/0fnn9Josjic?si=eyX-ffxAErXR4E_S

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro (2009). **Revista Brasileira de Educação**. 14(40). <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12>. Acesso em agosto de 2023

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 61-88, maio/ago. 2000.

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