



INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA  
*CAMPUS RIACHO FUNDO*

Curso Superior de Letras Inglês (Licenciatura)

ISABELLA FURTADO MENDES

**O PROCESSO DE FORMAÇÃO DO SER PROFESSOR NO COTIDIANO DA  
ESCOLA: AS DIFERENÇAS ENTRE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E A  
RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA**

Monografia apresentada ao Curso de graduação em  
Letras– Inglês do Instituto Federal de Brasília –  
Campus Riacho Fundo como requisito parcial para  
obtenção de título de Licenciada em Letras - Inglês.

Orientadora: Prof. A Dra. Silvia Marcela de Oliveira  
Magalhães

BRASÍLIA  
2023



INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA  
*CAMPUS RIACHO FUNDO*

Curso Superior de Letras Inglês (Licenciatura)

ISABELLA FURTADO MENDES

**O PROCESSO DE FORMAÇÃO DO SER PROFESSOR NO COTIDIANO DA  
ESCOLA: AS DIFERENÇAS ENTRE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E A  
RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA**

BRASÍLIA  
2023

Mendes, Isabella Furtado .

O processo de formação do ser professor no cotidiano da escola: as diferenças entre o Estágio Supervisionado e a Residência Pedagógica / Isabella Furtado Mendes ; orientação Silvia Marcela de Oliveira Magalhães. — Riacho Fundo, DF: 2023.  
48 f. [object HTMLSelectElement]; 30 cm.

Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras-Inglês) — Instituto Federal de Brasília, Campus Riacho Fundo, Riacho Fundo, DF, 2023.  
Orientador(a): Silvia Marcela de Oliveira Magalhães.

1. Formação Docente. 2. Estágio Supervisionado. 3. Residência Pedagógica. I. Magalhães, Silvia Marcela de Oliveira , orient. II. Instituto Federal de Brasília. III. Título.

## **AGRADECIMENTOS**

*Agradeço a Deus por ter me dado forças para concluir esse trabalho, por me guiar e me abençoar no processo.*

*A minha querida mãe, Maria da Graça (em memória), sem seu apoio nada disso seria possível. Sou grata por ter acreditado em mim até o fim. Foi o seu exemplo de amor, confiança, fé e persistência que me ajudou a continuar. Dedico-lhe cada conquista, pois ela é nossa.*

*A minha família, pela paciência e suporte nos dias difíceis. Em especial meu melhor amigo Calebe, por todo apoio, cuidado e por ter enxugado minhas lágrimas nesse processo. Eu amo vocês.*

*A minha orientadora Profa. Ma. Silvia Marcela, por toda paciência, disponibilidade, dedicação e principalmente compreensão ao meu conduzir na escrita deste trabalho. Seu profissionalismo é inspiração para a minha futura docência.*

*A todos os professores do Instituto Federal de Brasília, campus Riacho Fundo, por compartilharem seu conhecimento com excelência e afetividade. Vocês são pilares fundamentais para a minha formação acadêmica.*

*Aos participantes da pesquisa por compartilharem suas experiências e contribuírem para a produção deste trabalho.*

## RESUMO

O presente trabalho, embasado nas ideias dos autores Almeida e Pimenta (2014), Martins (1997), Vygotsky (1998), Candau (2013), Pimenta (1995), Orozino (2022), Pacheco et al (2017) pretende analisar as diferenças da formação docente de licenciandos de um Instituto Federal do curso de licenciatura em Letras Inglês nos contextos do Estágio Supervisionado e da Residência Pedagógica. Ambas ações tem o intuito de aproximar o licenciando da realidade escolar de modo a unir a teoria com a prática. No entanto, nem sempre isso acontece de forma eficaz no Estágio Supervisionado, levando a criação do programa de Residência Pedagógica. Este programa visa aprimorar a formação prática por meio da imersão na escola de educação básica. A abordagem qualitativa, de natureza exploratória, se mostrou apropriada para o desenvolvimento da pesquisa, tendo como instrumento de coleta de dados o grupo focal e o método Análise de Conteúdo de Bardin (2016). Os resultados mostraram a importância significativa das propostas que visam integrar teoria e prática, evidenciando que a identificação pela docência se consolidou principalmente durante a Residência Pedagógica. No entanto, é essencial realizar uma avaliação mais profunda do funcionamento de ambas ações para garantir sua efetividade.

**Palavras chaves:** Formação Docente, Estágio Supervisionado, Residência Pedagógica

## **ABSTRACT**

The present work, based on the ideas of the authors Almeida and Pimenta (2014), Martins (1997), Vygotsky (1998), Candau (2013), Pimenta (1995), Orozino (2022), Pacheco et al (2017) intends to analyze the differences in the teaching training of undergraduate students from a Federal Institute of the degree course in English Literature in the context of Supervised Internship and Pedagogical Residency. Both actions aim to bring the student closer to the school reality in order to unite theory with practice. However, this does not always happen effectively in the Supervised Internship, leading to the creation of the Pedagogical Residency program. This program aims to improve practical training through immersion in basic education school. The qualitative approach, of an exploratory nature, proved to be appropriate for the development of the research, using the focus group and Bardin's Content Analysis method (2016) as a data collection instrument. The results showed the significant importance of the proposals that aim to integrate theory and practice, showing that identification through teaching was consolidated mainly during the Pedagogical Residency. However, it is essential to carry out a deeper assessment of the functioning of both actions to ensure their effectiveness.

**Keywords:** Teacher Training, Supervised Internship, Pedagogical Residency

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>6</b>
<b>OBJETIVOS DA PESQUISA.....</b>	<b>9</b>
<b>3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>10</b>
3.1. A relação entre teoria e prática na formação docente.....	10
3.2. Formação de Professores.....	12
3.2.1. Estágio Supervisionado.....	13
3.2.2. Residência Pedagógica.....	15
3.3. Interação e Práticas Pedagógicas no ambiente escolar.....	17
3.4 Críticas ao Estágio Supervisionado e a Residência Pedagógica.....	21
<b>METODOLOGIA.....</b>	<b>23</b>
<b>5. ANÁLISE DE DADOS.....</b>	<b>25</b>
5.1. Experiências dos licenciandos no Estágio Supervisionado.....	26
5.2 Experiências dos licenciados na Residência Pedagógica.....	30
5.3. Diferenças e semelhanças entre o Estágio Supervisionado e a Residência Pedagógica....	37
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>39</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>41</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>46</b>

## INTRODUÇÃO

A Residência Pedagógica é um programa criado em um contexto em que a prática e a teoria dentro dos cursos de licenciatura são distantes mesmo com a obrigatoriedade da disciplina estágio supervisionado. De acordo com Calderano (2012), a relevância do estágio obrigatório é a vinculação dos conteúdos aprendidos com a prática, ou seja, a motivação é unir a teoria e a prática permitindo uma observação sobre aquilo que é aprendido com a realidade escolar.

No entanto, com as práticas nos estágios, é possível perceber que muitas vezes há um distanciamento do que é proposto, e o estudante vivencia o processo de conhecer a escola e a dinâmica em sala de aula de maneira superficial e, por vezes, solitária, impactando em maior ou menor grau a preparação profissional, ainda durante o processo formativo. Em conformidade, o parecer do Conselho Nacional de Educação sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior ilustra a problemática sobre como são organizados os estágios:

[...] organização do tempo dos estágios, geralmente curtos e pontuais: é muito diferente observar um dia de aula numa classe uma vez por semana, por exemplo, e poder acompanhar a rotina do trabalho pedagógico durante um período contínuo em que se pode ver o desenvolvimento das propostas, a dinâmica do grupo e da própria escola e outros aspectos não observáveis em estágios pontuais (CNE/CP 9, 2001, p. 23).

Por consequência, Flores (2010) ressalta que os estudantes não se sentem prontos para assumir sua profissão com segurança, estando despreparados para o contexto real da sala de aula, em razão da ausência de programas de integração do conteúdo acadêmico com o cotidiano escolar.

Com a necessidade de ter mais práticas e uma relação mais profícua e colaborativa com a escola durante a formação inicial de professores, a Residência Pedagógica foi instituída por meio da Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018, lançada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e com o objetivo de “induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do

licenciando na escola de Educação Básica, a partir da segunda metade de seu curso” (Capes, 2020, p. 1). Um dos diferenciais do programa é a possibilidade de experimentar a vida escolar com maior profundidade como docente ainda na graduação.

Na residência o discente tem a liberdade para trabalhar ativamente no acompanhamento pedagógico, na elaboração de atividades teóricas como, por exemplo, trabalhos e provas. Além de, desenvolver projetos pedagógicos, ter uma regência autônoma, uma maior interação e convivência com a comunidade escolar e externa. Ou seja, a prática não se restringe só a observações e regências limitadas como é feito no estágio supervisionado, em que não existe muita liberdade e independência para desenvolver habilidades e colocar em prática os conhecimentos. (Orozino, 2022).

A motivação para conduzir esta pesquisa surgiu a partir de inquietações pessoais que permearam o meu período de graduação. Durante esse período, deparei-me com dúvidas sobre a minha capacidade profissional no que se refere à decisão de participar ou não dos estágios e da residência. Tais indagações foram essenciais para despertar o interesse em investigar mais a fundo os motivos que influenciam essa escolha e como pode impactar o desenvolvimento profissional dos graduandos. À luz dessas considerações, este trabalho de conclusão de curso se justifica tendo em vista que busca apresentar o processo da formação docente de professores da Língua Inglesa, de um Instituto Federal, diante das vivências práticas em sala de aula, bem como, proporcionar uma visão abrangente das oportunidades de aprendizagem no Estágio Supervisionado e na Residência Pedagógica.

Além disso, destacar as diferenças entre os dois formatos de inserção do professor no cotidiano escolar que são o Estágio Supervisionado e a Residência Pedagógica. De modo a responder o problema de pesquisa elaborado: Em que medida a experiência com o Estágio Supervisionado ou com a Residência Pedagógica traz diferenças na formação docente?. Nesse contexto, a pesquisa tem como objetivo geral: analisar o impacto da Residência Pedagógica e do Estágio Supervisionado na formação docente. E como objetivos específicos, pretende-se analisar as diferenças do Estágio Supervisionado e da Residência Pedagógica quanto à interação entre estudantes, residentes, supervisor/preceptores e comunidade escolar. E como segundo objetivo específico procura-se reconhecer diferenças das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos licenciandos no âmbito do Estágio Supervisionado e da Residência Pedagógica.

Na próxima seção, serão apresentados os objetivos da pesquisa e em seguida o referencial teórico que foi base para a mesma. Nessa etapa, serão analisadas e discutidas as contribuições de artigos acadêmicos dos autores Nóvoa (2009), Freitas *et al* (2020), Pacheco (2017) e Sacristán (1999) para embasar objetivos e fundamentar a pesquisa. Após a explanação do referencial teórico, que está organizado em quatro seções que são: A relação entre teoria e prática na formação docente; Formação de Professores, Interação e Práticas Pedagógicas no ambiente escolar e Críticas ao Estágio Supervisionado e a Residência Pedagógica. Em seguida será apresentada a metodologia adotada para a análise dos dados e por fim as considerações finais da pesquisa.

## **OBJETIVOS DA PESQUISA**

### **Geral:**

Analisar o impacto da Residência Pedagógica e do Estágio Supervisionado na formação docente.

### **Específicos:**

- Analisar as diferenças do Estágio Supervisionado e da Residência Pedagógica quanto a interação entre estudantes, residentes, supervisor/preceptores e comunidade escolar.
- Reconhecer diferenças das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos licenciandos no âmbito do Estágio Supervisionado e da Residência Pedagógica.

### 3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, será apresentada a fundamentação teórica dos temas abordados na pesquisa e os principais conceitos utilizados para embasá-la. Os temas têm como foco as diferenças das experiências do Estágio Supervisionado e da Residência Pedagógica no que diz respeito à formação do professor, as interações criadas e desenvolvimento das práticas pedagógicas.

#### 3.1. A relação entre teoria e prática na formação docente

A formação profissional do docente é extremamente importante visto que a educação é uma ferramenta social e emancipatória, contribuindo também para a formação de cidadãos. Com isso, é importante que as bases curriculares dos cursos de licenciatura estejam alinhadas entre a teoria e a prática. Tal medida é necessária para garantir docentes mais preparados para exercer a profissão.

De acordo com Nóvoa (2009), é importante compreender a proximidade entre a universidade e o campo de atuação docente, não apenas destacar a teoria ou a prática. Assim como o autor, outros defendem que é impossível desenvolver as habilidades docentes tendo como base só a teoria, e que a articulação de conhecimentos é possível através da teoria e da prática (Freitas *et al.*, 2020).

Ainda dentro da literatura, ressalta-se que tal relação exerce grande influência na constituição de um educador, e, para Pacheco *et al* (2019, p.332), “é indispensável e constituinte para o processo de construção do profissional docente dar-se pelo entendimento de que não existe teoria sem prática e vice-versa”.

Pode-se conceituar teoria como “conhecimento não prático, ideal, independente das aplicações” (Dicio, 2023), enquanto Pacheco *et al* (2019, p.334) propõe que a teoria seja entendida como a “forma como o conhecimento se apresenta articulando-se sistematicamente

em graus e especificidades, disposto a explicar ou ilustrar ações práticas.” Nesse contexto, o autor enfatiza que a prática é a materialização da teoria.

Pacheco *et al* (2019) considera que a prática “é a constituição da teoria, formulada em ações concretas, podendo ser modificada e modificar as teorias” (Pacheco *et al* 2019, p. 334).” Por outro lado, Sacristán (1999) considera a prática como sendo uma ação do professor dentro do espaço de sala de aula. Ainda com as definições a respeito da prática, o dicionário online Dicio (2023) define-a como “O que se opõe ao teórico, tudo o que se consegue realizar, executar do que se planejou (...) Habilidade adquirida com a experiência”.

Com esses conceitos apresentados, é possível perceber que tanto a teoria quanto a prática trazem implicações na formação de professores, seja de maneira articulada ou não. No entanto, esse debate entre teoria e prática é simplificado e muitas vezes se resume à “prática” sendo o que acontece na escola e a “teoria” sendo tudo o que acontece na universidade (Shorrock, 1997).

Levando em consideração os autores já citados, a prática e a teoria são conceitos que estão além da definição do senso comum. Isso acontece porque, para a formação de professores, a contribuição desses conceitos estimula a construção epistemológica para a democracia, promove o diálogo e o respeito à diversidade, fazendo-se indispensável a união da teoria e da prática para uma educação de qualidade e emancipatória (Freire, 1992). Assim, em concordância Damasceno (1987 *apud* Dias *et al.*, 2018, p. 3):

Distinguir a prática, em prejuízo da teoria, significa enfatizar a ação, normalmente espontânea e irrefletida que, privilegiando a proposição do conhecimento isolado das condições históricas e sociais de sua produção, termina por legitimar a realidade existente, reproduzindo-a. Assim, a prática – inclusa a pedagógica – concebida em um sentido puramente utilitário, se contrapõe à teoria, e determina como consequências uma prática esvaziada dos ingredientes teóricos e uma teoria descomprometida com as mudanças que só podem se efetuar através da prática.

Dessa forma, a articulação entre teoria e prática é um processo que deve acompanhar o discente ao longo de toda a sua formação, para que ao ingressar no campo de atuação essa articulação seja aplicada de forma efetiva, independente do contexto. Isso é relevante porque o processo de formação é particular de cada estudante e o contexto em que foi inserido durante o seu desenvolvimento é fundamental para a construção da formação docente.

### 3.2. Formação de Professores

Ao longo da graduação o estudante passa por diversas disciplinas e experiências que vão formando o seu perfil profissional docente. É um processo complexo que envolve aprender a ensinar e se descobrir como professor.

De acordo com Sachs (2001):

Se descobrir professor tem haver com a identidade, que para o autor diz respeito ao modo como as pessoas entendem a sua experiência individual, como agem e se identificam no seio de determinados grupos, um processo que é mediado pela sua própria experiência dentro e fora das escolas, bem como pelas suas próprias crenças e valores sobre o que significa ser professor e sobre o tipo de professor que gostariam de ser (SACHS, 2001 *apud* FLORES, 2010, p. 1).

É compreensível que muitas expectativas acompanhem o desenvolvimento do aluno, bem como o senso comum a respeito da profissão. Essas questões fazem parte da identidade do indivíduo e colaboraram nas reflexões do futuro professor sobre o seu próprio processo formativo. Assim como, as reflexões e análises contribuem para a formação docente, a prática que o estudante desempenha também favorece a construção da sua identidade como professor. Neste cenário, Kortagen (2009) defende uma abordagem realista na formação de professores, que articula teoria e prática construídas a partir das experiências de ensino dos próprios alunos futuros-professores e das suas preocupações.

Como citado anteriormente, a articulação entre teoria e prática é um fator determinante na construção do professor. Como ilustra Kochhann *et al* (2015):

Hoje em dia é muito normal ver alunos se graduando na área da educação e por ter diploma é tratado como professor, a realidade é que um diploma dá o título de professor, mas somente a prática educacional dirá verdadeiramente quem realmente está habilitado para receber este título de educadores (Kochhann *et al* 2015; p.44).

Esse fator pode ser vivenciado de forma efetiva na escola, pois o ambiente escolar possibilita uma maior articulação entre teoria e prática. Nesse sentido, as instituições de ensino superior adotam meios para que os alunos consigam vivenciar essas articulações,

através do Estágio Supervisionado e da Residência Pedagógica. Os processos de formação em ambos os meios serão descritos a seguir:

### **3.2.1. Estágio Supervisionado**

Com base na lei nº 11.788/08, artigo 1º que define o estágio como: “ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo do estudante. O estágio integra o itinerário formativo do educando e faz parte do projeto pedagógico do curso”. (Brasil, 2008).

O estágio supervisionado ou obrigatório também é estabelecido dentro das instituições superiores como pré-requisito do curso para aprovação e obtenção do diploma. Indo de acordo com a lei, os cursos de licenciatura possuem em sua grade curricular as disciplinas de Estágio Supervisionado.

Como citado anteriormente na introdução deste trabalho, para apresentar o processo da formação docente de professores da Língua Inglesa foi escolhido um instituto federal para percorrer esse processo. O instituto federal foi escolhido visto que está em conformidade com a Resolução nº 10/2012/CS – IF\* e a Resolução CNE nº 2/2015, regulamento de estágio supervisionado e Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada de um instituto federal, respectivamente.

Dentro do Instituto em um curso superior de Letras-Ingês, o estágio é dividido da seguinte forma: Estágio I, II, III, IV, sendo realizados do 5º período ao 8º período do curso.

A carga horária do estágio curricular supervisionado é de 480 (quatrocentas e oitenta) horas/aula (equivalentes a 400 horas/relógio), divididas entre as fases de orientação (160 horas/aula), observação (160 horas/aula) e regência (160 horas/aula). Essas atividades têm início no 5º período do curso, podendo ser realizadas tanto em escolas públicas quanto privadas (IF\* Manual de estágio supervisionado, 2016)

Ao longo desse período, espera-se atingir os objetivos do estágio, que são:

- Incentivar a gradativa inserção e participação do futuro professor em projetos e ações desenvolvidas pela instituição que o recebe, no âmbito dos processos de ensino.
- Refletir sobre a realidade vivenciada nos ambientes educativos. Planejar e executar intervenções junto à(s) escola(s) e outras instâncias educativas.
- Discutir técnicas que poderão ser desenvolvidas para melhorar o processo de aprendizagem. Desenvolver, produzir e experimentar textos e materiais didáticos

adequados aos vários níveis de ensino.

- Ampliar a formação para a pesquisa, articulando teoria e prática.
- Compreender o ofício do profissional de História e sua importância no processo educativo (MEC, 2020).

A formação de professores, de acordo com o artigo 82 da Lei Federal nº 9.394/96 define que “os sistemas de ensino estabelecerão as normas para a realização dos estágios dos alunos regularmente matriculados no ensino médio ou superior em sua jurisdição”. (LDB, 1996).

O estágio supervisionado tem sua base legal, prevendo a inclusão da prática de ensino. Essa prática foi regulamentada pela Resolução CP/CNE nº 2/2002 e revisada pela Resolução CP/CNE no 2/20015, que integra o estágio curricular supervisionado como componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade específica intrinsecamente articulada com o ensino e outras atividades acadêmicas.

Durante as aulas na faculdade, o discente cumpre algumas atividades teóricas que o guiarão para a prática no estágio, como por exemplo: leitura da bibliografia pré-definida e debates com a turma. Para os autores Almeida e Pimenta (2014), é ao longo do curso que:

(...) começam a ser construídos os saberes, as habilidades, posturas e atitudes que formam o profissional. Em períodos de estágio, esses conhecimentos são ressignificados pelo aluno estagiário a partir de suas experiências pessoais em contato direto com o campo de trabalho que, ao longo da vida profissional, vão sendo reconstruídos no exercício da profissão (Almeida; Pimenta 2014 p.7).

Com a perspectiva do estágio em consonância com a Residência Pedagógica, é possível perceber divergências, semelhanças e preocupações a respeito da formação docente (Orozino, 2022).

Conforme mencionado anteriormente, a educação desempenha um papel transformador, influenciando o perfil e o caráter dos indivíduos. A formação dos estudantes durante o ensino superior está relacionada à maneira que é proporcionado. Por certo, a oferta do programa da Residência Pedagógica e do Estágio Supervisionado trazem contribuições para esse processo. No entanto, cabe ressaltar que “o residente possui maior liberdade e independência para desenvolver habilidades e colocar em prática seus conhecimentos” (Orozino, 2022, p. 29).

### 3.2.2. Residência Pedagógica

A Residência Pedagógica é um programa da CAPES, que configura uma das ações de um conjunto que compõe a Política Nacional de Formação de Professores e tem por finalidade induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de Educação Básica. O programa foi lançado em março de 2018 no Brasil pelo Ministério da Educação (MEC), descrito no Edital 6/2018 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

O edital tinha o propósito de selecionar Instituições do Ensino Superior (IES) públicas, privadas sem fins lucrativos ou privadas com fins lucrativos que possuíam cursos de licenciatura participantes do Programa Universidade para Todos, para “implementação de projetos inovadores que estimulem articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica.” (Capes, 2018, p. 1). A portaria GAB nº 259, define os objetivos gerais do programa em seu artigo 5º são:

- I - incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica, conduzindo o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente;
- II - promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de licenciatura às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC);
- III - fortalecer e ampliar a relação entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e as escolas públicas de educação básica para a formação inicial de professores da educação básica; e
- IV - fortalecer o papel das redes de ensino na formação de futuros professores. (Brasil, 2019).

Também, a portaria GAB nº 82, define os objetivos específicos do programa no artigo 4º:

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

Para atingir esses objetivos o programa dispõe de 18 meses de duração, e, ao longo

desse período, os residentes podem elaborar intervenções pedagógicas com acompanhamento do professor preceptor, como, por exemplo, Planos de Ação Pedagógica, que “se constituem em ações pontuais, planejadas de forma colaborativa com base na problematização e teorização de questões advindas das observações e registros elaborados pelos Residentes sobre o cotidiano das escolas-campo no período de imersão” (Panizollo *et al.* 2012, p. 225 *apud* Faria *et al.*, 2020 p. 340). Isso proporciona um tempo maior de permanência no meio educacional, o qual o estágio não oferece. Além disso, garante bolsas remuneradas para os residentes bolsistas para suprir os gastos necessários de deslocamento e permanência no local (Orozino, 2022). O auxílio financeiro contribui também para um maior comprometimento e motivação dos residentes.

Além disso, é possível realizar, dentro da residência, reuniões reflexivas semanais com a preceptora do programa. O objetivo dessas reuniões é discutir o desenvolvimento do programa na escola, abordando tópicos como a elaboração de planos de aulas e o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, o que possibilita a reflexão individual das práticas e interações de cada residente dentro do programa. (Oliveira, Moser, 2020). Segundo Libâneo (2012, p. 85) a reflexão é uma peça fundamental na formação dos docentes,

A reflexividade se insere como um dos elementos de formação profissional dos professores, que, na maioria das vezes, entende-se como um processo articulado de ação-reflexão-ação. [...] Os professores aprendem sua profissão por vários caminhos, com a contribuição das teorias conhecidas de ensino e aprendizagem e inclusive com a própria experiência (Libâneo, 2012, p. 85-86).

Devido a experiência imersiva, o programa se torna uma etapa importante na formação docente, a reflexão sobre a prática fornece um aprimoramento das habilidades para enfrentar os desafios do ambiente escolar e ainda a reflexão sobre a própria experiência. Além das vantagens mencionadas, é importante destacar que assumir o papel do professor regente no programa durante a graduação representa um desafio significativo para o residente. A conciliação das responsabilidades demanda organização, e, apesar da carga intensa, a vivência prática no programa fortalece sua base para a futura atuação profissional, mais preparada, eficaz e reflexiva.

### 3.3. Interação e Práticas Pedagógicas no ambiente escolar

De acordo com a psicologia sócio-histórica todo indivíduo se constitui como ser humano a partir das relações que estabelece com os outros. A identidade se constrói através das experiências individuais e das experiências coletivas. (Martins, 1997).

Ainda dentro da teoria socio-interacionista de Vygotsky o desenvolvimento ocorre de forma ativa e com o contato com o ambiente histórico e cultural. É através das interações que uma atividade externa é reconstruída internamente. Pois de acordo com a teoria tudo que faz parte do indivíduo já fazia parte do social. Então, as interações sociais dentro dessa perspectiva teórica pensam o ser humano como um ser que está em constante transformação devido ao contato com o social. (Martins, 1997).

Trazendo esses pressupostos teóricos para a sala de aula, Vygotsky traz importantes contribuições para o processo de interação com os educadores e os alunos. A Zona de Desenvolvimento Proximal auxilia no papel que o professor deve ter com os alunos. Um papel em que o professor articula os conhecimentos com os alunos de modo que todos construam o conhecimento e o aluno tem a liberdade para participar, ou seja, o professor será um mediador.

A Zona de desenvolvimento proximal é a distância entre os conhecimentos que o indivíduo já possui com os conhecimentos que o indivíduo pode aprender com o próximo. O autor define como:

(...) distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (Vygotsky, 1998, p. 97).

Para Vygotsky (1998, p. 117), “é na interação entre as pessoas que em primeiro lugar se constrói o conhecimento que depois será intrapessoal, ou seja, será partilhado pelo grupo junto ao qual tal conhecimento foi conquistado ou construído”.

Além do aprendizado com o professor, os alunos ainda podem aprender entre eles através das vivências e interações, por isso, cabe ao professor unir todas as experiências e as dúvidas que aparecerem ao longo do processo para então sintetizá-las e garantir que todos os alunos adquiram novos conhecimentos.

O contexto educacional tende a facilitar a interação com pessoas diversas, já que se relacionar é algo inerente do ser humano e dentro do ambiente escolar Martins (1998) acredita que:

(...) a aprendizagem desenvolvida na escola é uma fonte importante de expansão conceitual. Afinal, a escola é um ambiente, ou pelo menos deveria ser, privilegiado para fornecer o suporte necessário à ricas e profundas interações com o conhecimento socialmente elaborado. Nas interações criança-criança e professor-crianças, a negociação de significados favorece a passagem do conhecimento espontâneo para o científico, possibilitando aos alunos não só a apropriação do legado cultural, a construção das funções psicológicas superiores e a elaboração de valores que possibilitam um novo olhar sobre o meio físico e social, como também sua análise e eventual transformação (Martins, 1998 p.119).

Sob o mesmo ponto de vista, a autora Perret-Clermont (1978), considera que as interações sociais são importantes na construção do conhecimento, pois, as interações sociais podem gerar conflitos e para a autora o maior benefício dessas interações seria a resolução desses conflitos. Para ela, uma situação conflituosa e desafiadora causa um mecanismo de reorganização cognitiva e isso leva à superação. Assim, Perret-Clermont (1978) afirma que o “sujeito só poderá se beneficiar da interação se esta for conflitual, isto é, se a diversidade dos focos e a natureza da tarefa da situação coletiva exigir da sua parte uma reorganização das coordenações em jogo”. (Perret-Clermont, 1978, p. 253)

Os estudos da referida autora trouxeram também contribuições para a relação professor- aluno, pois na sua visão o aluno passou a ser considerado agente do seu processo de aprendizagem, indo em consonância com a ação do professor mediador em sala de aula. Nessa perspectiva a construção do conhecimento partiria do próprio aluno, mas também coletivamente com os professores e colegas, e ainda com outros meios de aprendizagem como livros e os recursos tecnológicos acessíveis ao seu contexto social. (Perret-Clermont, 1978, p. 253)

É mister que a interação favorece a construção de conhecimento para professor e para o estudante. No entanto, é necessário que o professor construa estratégias de ensino para permitir a interação correta em sala de aula. Este aspecto se torna ainda mais relevante ao considerarmos as várias definições existentes na literatura para conceituar as ações desenvolvidas em sala de aula. Vale ressaltar que o conceito dessas ações está em constante atualização, sendo necessário adaptações contínuas de acordo com o contexto e as necessidades. Dentre as diversas nomeações para as ações realizadas pelo docente em sala de aula destaca-se os termos: estratégias de ensino e aprendizagem, didática, metodologia e práticas pedagógicas.

Neste trabalho para se referir a ação docente em sala de aula, assim como todas as tarefas preparatórias e de acompanhamento, será utilizado o conceito de prática pedagógica.

Esse conceito é adotado por alguns pesquisadores como, por exemplo, Franco (2016) que define as práticas pedagógicas como ações conscientes e participativas que visam a atender expectativas educacionais de uma determinada comunidade. Para a autora as práticas pedagógicas servem para organizar, potencializar e interpretar as intencionalidades de um projeto educativo.

A prática pedagógica está relacionada na construção do aprendizado e para isso o papel do professor vai além da visão tecnicista de passar lição, aplicar testes e corrigir provas. Para Saviani (2010) a visão de uma pedagogia tecnicista tem a inclinação de despersonalizar o ato pedagógico. Mas o que seria esse ato pedagógico? De acordo com Franco (2016) o ato pedagógico é a ação docente e essa ação docente pode ser uma prática pedagógica como pode não ser. Para a autora, a prática pedagógica ocorre quando o professor “sabe qual é o sentido de sua aula em face da formação do aluno, que sabe como sua aula integra e expande a formação desse aluno, que tem consciência do significado de sua ação, tem uma atuação pedagógica diferenciada”. (Franco, 2016, p. 541).

O autor Verdum (2013) se apoia em uma concepção de prática pedagógica adjetivada pelo termo dialógica, ou seja, a construção de conhecimentos é feita pelo professor e o aluno. Inspirada em Freire (1986), ambos os autores, professor e aluno vão construir o conhecimento juntos de modo que seja possível realizar uma leitura crítica da realidade. Assim também, A autora expressa a prática pedagógica como:

(...) prática intencional de ensino e aprendizagem não reduzida à questão didática ou às metodologias de estudar e aprender, mas articulada à educação como prática social e ao conhecimento como produção histórica e social, datada e situada, numa relação dialética entre prática-teoria, conteúdo-forma e perspectivas interdisciplinares (Verdum, 2013, *apud* Fernandes, 1999, p. 94).

No entanto, não é fácil concluir o que seria uma boa aula e quais as características de uma boa prática pedagógica, Verdum (2013) ressalta que não existe uma prática certa, uma maneira melhor, e sim indicadores, se o objetivo for a transformação social. Um dos indicadores é o comprometimento ético, tal comprometimento deve guiar a ação pedagógica nos princípios do respeito, da justiça e solidariedade.

Por outra perspectiva, a autora Kochhann (2015) *apud* Candau (2013) traz reflexões sobre a didática prática e argumenta a respeito da didática instrumental e a didática fundamental. A autora Kochhann (2015) defende que é necessário a superação da didática instrumental, Candau (2013), explica a didática instrumental como a forma tradicional de ensino. É a forma que desconsidera os saberes e a realidade do aluno, o professor detém o

conhecimento para que os alunos o imitem. Essa prática instrumental forma muitos alunos longe da criticidade. A autora entende que uma didática deve envolver a multidimensionalidade do ensino, isso considera questões como a relação escola e sociedade, a competência do educador e o uso de técnicas e práticas.

Ancorada em Candau (2013), Kochhann afirma que a didática deve ser compreendida também como teórico-prático, pois a didática, então, está ligada fortemente ao “como fazer”, a prática pedagógica, mas, esta só tem sentido quando se pergunta também “para que fazer” e “por que fazer” esta prática pedagógica. Ou seja, não é só ensinar por ensinar, deve-se conectar a prática com a teoria, e, só assim, a prática pedagógica se torna significativa, para o educador e educando.

Com a finalidade de tornar o conhecimento significativo para o aluno, o professor deve ter uma metodologia, esta serve como apoio ao professor, sendo os métodos utilizados para facilitar o processo de aprendizagem dos estudantes. Por isso, além de conhecer o conteúdo, o professor precisa “ter práticas de trabalho diversificado, buscar coisas novas que chame a atenção do aluno para o conteúdo” (Kochhann, 2015, p. 45). O tempo em sala de aula é muito importante e deve ser muito bem aproveitado, sendo necessário um bom planejamento e uma boa organização.

Assim, a compreensão da prática pedagógica, como defende Franco (2016), Saviani (2010), Verdum (2013), e Kochhann (2015), revela uma abordagem variada e complexa da ação docente em sala de aula. Franco destaca a importância da consciência e participação do professor na construção do aprendizado indo além da mera transmissão do conhecimento. Por outro lado, Saviani alerta contra a visão tecnicista que descaracteriza o ato de ensinar e ressalta a importância de uma ação diferenciada do professor.

Já a perspectiva dialógica de Verdun, inspirada em Freire enfatiza a construção conjunta de conhecimento entre professor e aluno. Kochhann (2015), ancorada em Candau (2013), destaca a superação da didática instrumental em favor de uma abordagem teórico-prática conectando a prática pedagógica a reflexões sobre o “como”, “por que” e “para que” ensinar. Nessa perspectiva, a prática pedagógica é uma ferramenta essencial, assim como enfatizou Kochhann, para tornar o conhecimento significativo e promover uma aprendizagem diversificada indo além de conceitos definidos, por isso se faz necessário adaptações constantes ao contexto educacional.

### 3.4 Críticas ao Estágio Supervisionado e a Residência Pedagógica.

Até o presente momento deste trabalho, foram apresentadas colocações relevantes para o processo da formação de professores. Nesta seção serão apresentadas perspectivas críticas em relação ao Estágio Supervisionado e a Residência Pedagógica, programas significativos para o preparo de profissionais da educação.

É imprescindível examinar os desafios levantados em relação à eficácia e aplicação da prática do Estágio Supervisionado. A autora Selma Garrido Pimenta (1995), em sua análise das atividades do estágio, constata que, em nenhum momento o estágio foi considerado desnecessário como elemento formador. Para a autora o estágio pode servir como uma atividade articuladora do curso e considera como uma atividade teórica:

Ademais, como todas as disciplinas, é uma atividade teórica (de conhecimento e estabelecimento de finalidades) na formação do professor. Uma atividade instrumentalizadora da práxis (atividade teórica e prática) educacional, da transformação da realidade existente (Pimenta, 1995, p. 63).

Pimenta (1995) recorre a dados de campo problemáticos encontrados na etapa de observação do estágio. Nessa etapa, fazia parte do roteiro de observação: conteúdo e metodologia, organização da escola, planejamento, sala de professores, relação professor aluno. No entanto, percebe-se que nem todos os professores aceitam os estagiários e que os alunos ao observarem determinados problemas na escola, se angustiam por não poderem interferir e considerar uma observação repetitiva.

Há vários problemas com essa atividade: nem sempre os professores aceitam ser observados; têm receio do relatório das alunas; nem sempre o retorno é feito sobre todas as observações, ficando, às vezes, superficial; nem sempre os professores (...) conseguem trabalhar as observações trazidas por falta de tempo (Pimenta, 1995, p. 67).

Por outro lado, a autora aponta que a etapa de observação é valorizada e significativa para o aluno quando é realizado um preparo para observar, quando há reflexões a partir da observação e a possibilidade de ampliar a visão dos problemas e das possibilidades de intervenção.

As considerações sobre a etapa de regência são muito valorizadas, já que possibilita o exercício de ensinar e ter controle da turma.

Durante os estágios, observou-se uma redução nas inseguranças dos alunos durante a fase de regência, à medida que se aproximaram mais da prática, envolvendo-se ativamente no planejamento e na condução das aulas. Cabe ressaltar que, após a regência, os alunos passaram a valorizar e compreender mais o trabalho da professora que observaram.

Em relação a Residência Pedagógica, alguns autores trazem contribuições a respeito do programa, as autoras Oliveira e Moser (2020) entendem a residência pedagógica como um aprimoramento do estágio e que o programa é uma experiência única para a trajetória acadêmica. Ainda ressaltam que, as aprendizagens ao longo do curso não são suficientes e que os conhecimentos vão se construindo ao longo do exercício profissional. Logo, considera-se fundamental a participação no programa para vivenciar a prática docente. (Oliveira e Moser, 2020 *apud* Manchur, Suriani e Cunha, 2013, p. 256)

Ainda, a autora Orozino (2022) em sua análise sobre a residência destaca que o período mais extenso em que os residentes vivenciam a sala de aula e o ambiente escolar promove o desenvolvimento de habilidades práticas. Em consonância Maciel *et al* (2020) em relação ao tempo do programa destaca que o programa possibilita:

(...) conhecer, vivenciar e refletir sobre outros aspectos para além da regência em sala de aula. Nesse programa eles têm a oportunidade de diálogo com a gestão da escola, com os pais e contam, na maioria das vezes, com o acompanhamento de um professor supervisor comprometido com sua formação, neste período de imersão no ambiente profissional do futuro professor (Maciel *et al*, 2020, p. 13).

Ou seja, é inegável a importância da vivência no programa da Residência Pedagógica e também no Estágio Supervisionado devido a formação prática ofertada. No entanto, os autores consideram que a residência “ainda se torna excludente em decorrência do quantitativo de licenciandos que têm a oportunidade de participar” (Maciel *et al*, 2020, p. 13) já que só podem participar os estudantes aprovados no edital, enquanto que, o Estágio Supervisionado inclui todos os alunos.

Assim, o debate em torno das críticas ao Estágio Supervisionado e a Residência Pedagógica demonstram a relevância da aplicação dessas ações durante o processo formativo do licenciando e tais críticas são importantes para o aprimoramento dessas experiências, formando profissionais cada vez mais capacitados para o futuro ambiente profissional.

Na próxima seção é apresentada a metodologia utilizada para alcançar os objetivos da pesquisa.

## METODOLOGIA

No presente capítulo, será descrito o tipo de pesquisa, e os instrumentos e procedimentos metodológicos utilizados para alcançar os objetivos da pesquisa.

A presente pesquisa utilizará a abordagem qualitativa pois de acordo com Gerhardt e Silveira (2009, p. 32), a pesquisa qualitativa “não se preocupa com a representatividade numérica, mas sim com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização e etc”. Por essa razão, o uso da abordagem qualitativa parece mais adequado para ser usado na presente pesquisa, pois tem-se por intuito a análise das diferentes experiências dos licenciandos tanto no Estágio Supervisionado quanto no programa da Residência Pedagógica. A ênfase da análise pretende refletir sobre as interações com os estudantes, preceptores, supervisores, comunidade escolar e as práticas pedagógicas desenvolvidas em ambas as experiências.

É importante ressaltar que a intenção é realizar uma pesquisa qualitativa do tipo exploratório. Segundo Gil (2007), que foi citado por Gerhardt e Silveira (2009), esse tipo de pesquisa tem como objetivo:

Proporcionar maior familiaridade com o problema, com vista a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. A grande maioria dessas pesquisas envolve: a) levantamento bibliográfico, b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado, e c) análise de exemplos que estimulem a compreensão (Gil, 2007 *apud* Gerhardt; Silveira, 2009, p. 35).

Dessa forma, o instrumento e procedimento metodológico que foi utilizado para coleta de dados foi o grupo focal. O grupo focal é um instrumento similar à entrevista. Para Kitzinger e Barbour (1999), “qualquer discussão de grupo pode ser chamada de grupo focal, contanto que o pesquisador esteja ativamente atento e encorajando as interações do grupo”. (Kitzinger e Barbour, 2009, p. 21). Sob esse ponto de vista, a utilização desse instrumento na presente pesquisa se mostra adequada. Pois como afirma Arantes; Deusdará:

Observam-se orientações ao pesquisador, para que assuma papel ativo, o qual é compreendido como aquele que estimula a interação, evitando posicionar-se como simples moderador. Esse papel não se resume somente ao momento de aplicação dos grupos focais, como também à elaboração do roteiro de discussão (ou guia de tópicos) e às decisões tomadas com relação à composição do grupo, garantindo que os participantes tenham algo em comum para que a discussão pareça apropriada, mas que também apresentem experiências variadas o bastante para que ocorram debates e diferenças de opinião (Arantes; Deusdará, 2017, p. 798).

Dessa forma, por possibilitar uma maior interação entre os participantes e o moderador ter a liberdade para ir além do roteiro de perguntas feitos para o grupo focal, a escolha desse instrumento mostra-se proveitosa para aprofundar as discussões previamente propostas e também para abordar temáticas que surgiram no momento da coleta dos dados. Com isso os participantes podem se sentir mais confiantes para compartilharem as experiências, de modo que, os objetivos da pesquisa possam ser visualizados no decorrer do grupo focal, sendo importante para serem posteriormente analisados.

Todos os participantes aceitaram colaborar com a pesquisa de forma voluntária e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) garantindo a confidencialidade da pesquisa. Portanto, os participantes serão identificados por nomes fictícios que foram escolhidos durante o grupo focal. Sendo assim os nomes dos participantes são: Letícia, Luísa, Laura, Alexandre, Crisálida, Roberto e Bete. O número total dos participantes foi de sete, dentre eles, dois homens e cinco mulheres. Foram escolhidos para participar graduandos do último semestre de um Curso Superior de Licenciatura em Letras Inglês de um instituto federal que realizaram ao menos o Estágio Supervisionado I e que participaram do programa da Residência Pedagógica.

A análise de dados foi realizada pelo método Análise de Conteúdo de Bardin (2016) que consiste em três etapas: pré análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação. A pré análise é a etapa da organização do material, sistematização de ideias, escolher os documentos a serem analisados, formular hipóteses e objetivos e elaborar indicadores que fundamentam a interpretação final. A etapa de exploração do material é a fase mais longa, consiste na codificação dos materiais a partir dos objetivos e hipóteses previamente formuladas. Por fim a última etapa, tratamento dos resultados, inferência e interpretação em que é feito a síntese e seleção dos resultados e é proposto inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos. (Bardin, 2016)

A partir desse método de Análise de Conteúdo foi elaborado um roteiro de perguntas para o grupo focal com 19 perguntas divididas em três blocos, referente ao Estágio Supervisionado, Residência Pedagógica e os aspectos que diferem ambas experiências. As perguntas foram aplicadas para sete participantes que são graduandos de uma instituição de ensino superior e que realizaram ao menos um estágio supervisionado e que participaram do programa da residência pedagógica.

O grupo focal foi realizado de forma on-line através da plataforma *Google Meet*, após a entrevista em grupo a transcrição foi feita com o auxílio do aplicativo *Voicemeeter* e do site *Online Dictation*, para iniciar o processo de pré-análise. A seguir será apresentada a análise da pesquisa, bem como os resultados obtidos.

## 5. ANÁLISE DE DADOS

Nesta etapa será apresentado como se deu o processo de análise do grupo focal, o qual teve duração de 2h38 minutos pela plataforma on-line *Google Meet*.

Em relação ao estágio supervisionado, duas participantes realizaram durante o ensino remoto, devido ao contexto pandêmico, com alunos do ensino médio integrado. Os outros cinco participantes realizaram o Estágio Supervisionado I de forma presencial, duas participantes com alunos do ensino médio integrado. Uma participante realizou na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e os outros dois participantes realizaram no ensino médio regular.

Os sete participantes são residentes do Programa da Residência Pedagógica, no entanto de diferentes modalidades de ensino. Crisálida, Luísa e Roberto atuaram na Residência Pedagógica no contexto da EJA. Letícia, Laura e Bete no Ensino Médio Regular e Alexandre no Ensino Médio integrado. Totalizando três escolas públicas da região Sul do Distrito Federal.

Após o grupo focal e com a transcrição pronta foi realizada a pré-análise, coletando as informações e destacando as informações mais relevantes, alinhadas com os objetivos da pesquisa. (Bardin, 2016).

Em seguida serão explicitadas as categorias selecionadas por meio da análise que são: Experiências dos licenciandos no Estágio Supervisionado; Experiências dos licenciados na Residência Pedagógica e Diferenças e semelhanças entre o Estágio Supervisionado e a Residência Pedagógica.

## 5.1. Experiências dos licenciandos no Estágio Supervisionado

Em relação a esta categoria, será exposto sobre as experiências dos licenciandos no Estágio Supervisionado, sendo observado que os principais aspectos trazidos por eles foram sobre as dificuldades encontradas na realização do mesmo.

Para compreender melhor as falas de duas participantes da pesquisa, é importante esclarecer que o Estágio Supervisionado de Crisálida e Leticia foi realizado durante a pandemia por meio do Ensino Remoto, o que trouxe questões específicas desse modelo. Pois, ambas disseram que o Estágio Supervisionado não foi como elas esperavam, devido ao contexto pandêmico, elas não tiveram contato presencial com os estudantes, por isso, as principais atividades ficaram limitadas a produção de vídeos e formulários online. Entretanto, pode-se destacar na fala da licencianda Crisálida que houve o desenvolvimento de muitas habilidades digitais nesse período:

*(...) eu aprendi a usar ferramentas tipo o Google classroom , tive que me virar nos trinta para poder aprender as habilidades no canva, já que todas as atividades tinham que ter elementos interativos (...) o lado positivo para mim foi que eu pude ter esse pedacinho de letramento digital com ferramentas que até então eu não tinha acesso né, porque eu tive que aprender a criar esses materiais.*

Apesar de produzirem muitos materiais para serem postados para os alunos, as licenciandas compartilharam que era difícil cumprir as horas de regência, devido a falta de recursos tecnológicos dos alunos para acessarem as aulas. Crisálida descreveu como foram feitas as etapas de regência:

*[...] a gente não teve um momento de regência não teve aquela aula propriamente dita que a gente teve que ensinar coisas para eles e tal, porque, muitos não tinham acesso para poder acessar a aula tipo um notebook ou um celular que sustentasse uma hora de aula, não é todo mundo que tinha, então a regência da gente era gravar vídeo sobre um tópico específico e a gente tinha que editar e tal dar uma trabalhada naquele vídeo e enviar para eles isso era a Regência.*

Do mesmo modo, os licenciandos que realizaram o Estágio Supervisionado de forma presencial destacaram que a quantidade de regências em sala de aula foi menor que os momentos de observação. Ou seja, para os participantes o estágio possuiu muito mais horas de observação do que de regência.

Ainda, foi mencionada a ausência de uma apresentação formal dos licenciandos ao chegarem às escolas para desempenharem suas funções como estagiários, esta falta de recepção pode ter impactado na possibilidade de ter alguma regência, já que não foi possível

estabelecer uma proximidade com o supervisor. Apesar de terem realizado poucas regências, eles relatam que nessas poucas aulas ministradas, cada um vivenciou uma experiência em relação a interação com os estudantes e o domínio da turma, pois a maioria dos licenciandos encontraram dificuldades com a questão disciplinar e consequente falta de respeito dos estudantes. Essa questão ficou evidente nas falas dos participantes abaixo:

**Alexandre:** *Até o momento dessa aula, eu só estava como uma pessoa que observava, quando comecei a dar algumas aulas, nenhum dos alunos estavam colaborando e na atividade foram me perguntar mais a respeito de dinheiro, o que que eu estava fazendo ali. E nem eu sabia direito o que que eu estava fazendo.*

**Bete:** *não foi uma experiência que eu gostei de ter porque ela foi “estranha”. Os meninos não te levam em consideração, eles não te respeitam.*

**Luisa:** *Eu saí desse dia totalmente traumatizada, embora fosse EJA muita gente tipo abusada, acabava querendo te intimidar e coisas do tipo.*

Além das dificuldades encontradas para reger aulas e para lidar com as turmas no Estágio Supervisionado, a maioria dos licenciandos não considerou a experiência como significativa para sua formação docente, já que grande parte deles consideravam-se como estagiários e eram vistos só nessa função, o que sugere mais uma postura de observador do que de alguém considerado como um futuro professor. A fala da licencianda Luísa destaca bem esse sentimento: *Eu sinto que me jogaram lá para professora e tipo ela também ficou sem saber o que eu estava fazendo ali.*

Ademais, Luisa destacou que precisava ter mais experiência com a docência, pois só com a experiência do estágio não conseguiu se identificar com a futura profissão, como mencionado por ela na seguinte fala: *eu caí muito de paraquedas no estágio supervisionado, foi uma coisa muito vaga e eu queria ter mais certeza se era isso que eu queria ou pelo menos ter outra experiência.*

Essa falta de articulação entre teoria e prática durante o estágio destaca a importância de oferecer oportunidades significativas para vivenciarem a realidade profissional de modo a articular os saberes teóricos e os saberes práticos cooperando na qualidade da formação docente. (Pacheco *et al*, 2017). Visto que, ficou evidente a ausência de experiências práticas ao longo do curso, alinhando-se com a constatação que repetidamente os estudantes têm poucas chances de vivenciar na prática o exercício de sua futura profissão, fator que corrobora para o desestímulo e uma desistência precipitada do curso. (Maia; Cunha, 2021).

Argumento que vai ao encontro do relato da licencianda Crisálida: *o estágio parece mais uma peneira para saber quem é que vai continuar na docência e quem vai sair fora.* Com esse depoimento é possível perceber a necessidade de uma abordagem mais prática e enriquecedora, bem como a necessidade do maior acolhimento dos estagiários e uma maior integração com o ambiente escolar.

Quando questionados sobre a relação que tiveram com os seus supervisores no Estágio Supervisionado a maioria respondeu que não tinha uma relação de proximidade o que pode ser visto na fala de Bete: *Minha relação com o professor supervisor foi morna, primeiramente porque ele não tinha tempo hábil e livre disponível para estar conosco.* A falta de interação com o professor supervisor comentada pela maioria dos licenciandos no decorrer do estágio, acabou influenciando em suas práticas, e também na maneira como eram vistos pelos estudantes do ensino médio, como ressaltou a licencianda Bete:

*(...) Da mesma maneira que o professor supervisor era neutro, os alunos também se mostraram mais resistentes às nossas atividades e a presença dos estagiários, então a neutralidade dele prejudica realmente o processo de estágio e acabou que não aconteceu uma interação entre estagiário e aluno e ambiente escolar.*

Em contrapartida, dois licenciandos tiveram uma relação significativa com a professora supervisora do estágio e destacaram como isso foi importante para se sentirem confiantes diante das turmas do estágio, a seguir a fala do Alexandre:

*Minha experiência com a professora supervisora foi super atenciosa, ela já tinha vários anos em sala e ela foi bastante atenciosa, me deu boas dicas e me explicou detalhadamente como é que funcionava (...) a confiança que ela me deu me proporcionou um contato muito bom com a turma. Notei que ela tinha um total controle da turma, ela tinha uma espécie de certa autoridade em sala de aula que os alunos respeitavam ela muito bem.*

Ou seja, a presença do professor supervisor no Estágio Supervisionado se manifesta como um agente integrador da formação docente. Logo, a boa recepção que os licenciandos Roberto e Alexandre tiveram com o professor supervisor no Estágio Supervisionado permitiu uma troca de saberes durante o período de estágio, essa interação significativa com o supervisor permitiu que os licenciandos ministrassem um maior número de aulas. Nesse contexto, o professor supervisor, ao incluir os residentes, facilitou a ação formativa e atuou como um verdadeiro facilitador na construção do ser docente, conforme defende a autora Anversa. (Anversa, 2017 apud Bisconsini et al 2019).

Outro fator observado foi a relação dos estudantes com os licenciandos, que para maioria dos participantes da pesquisa foi relatado que não foi possível construir uma boa

interação com os estudantes das turmas do Estágio Supervisionado e que não souberam mediar os conflitos entre os estudantes que surgiram durante a aula, como exemplificam as falas a seguir:

**Alexandre:** *Em uma atividade em círculo, os alunos não estavam colaborando, e nem me respeitando, a professora supervisora precisou chamar a atenção deles e ameaçou tirar uns pontos deles.*

**Bete:** *(...) Mas lidar com a turma era difícil porque eles realmente não te levam em consideração, eles não te respeitam (...)*

Do mesmo modo, as licenciandas que realizaram o Estágio Supervisionado no ensino remoto sentiram dificuldades em sua interação com os estudantes, tendo em vista que tudo acontecia de forma online, a licencianda Crisálida em sua fala explicou como foi esse processo:

*(...) O contato com alunos era só nas respostas que eles davam para a gente nos formulários das atividades e nos comentários que eles colocavam no Google Classroom, mesmo assim isso não impediu de os alunos fossem grosseiros com a gente.*

Quando questionados sobre as interações com os demais agentes do ambiente escolar os licenciandos relataram que quando realizaram o Estágio Supervisionado não conseguiram ter outras interações além do professor supervisor e das turmas que atuaram e isso fica claro na fala a seguir: *No estágio é pouco o contato com os alunos, contato com os professores e os contatos são superficiais na maior parte dos casos.*

Em relação às práticas pedagógicas, no que se refere a ação docente em sala de aula, assim como todas as tarefas preparatórias e de acompanhamento, os licenciandos compartilharam que não tiveram momentos com o professor supervisor para fazerem planejamentos de aula ou até mesmo receberem orientações. Além disso, a maioria destacou que não conseguiu ter acesso às atividades dos estudantes e nem conseguiu corrigir provas, com exceção da Crisálida, que durante o seu Estágio Supervisionado produziu atividades e realizou correções. Outra característica percebida na fala dos licenciandos é sobre a produção de material que não foi realizada pela maioria, somente os licenciandos Alexandre e Crisálida conseguiram produzir materiais, Alexandre ainda destaca que sua produção de material foi por iniciativa própria.

A seguir, serão abordadas as experiências que os mesmos participantes trouxeram sobre a participação no Programa da Residência Pedagógica.

## 5.2 Experiências dos licenciados na Residência Pedagógica

Em relação ao programa, todos os participantes compartilharam contribuições significativas para a formação docente e que a maioria decidiu participar devido a experiência insatisfatória que tiveram no Estágio Supervisionado. Ou seja, a maioria estava com grandes expectativas sobre o programa pois iriam ter mais prática em sala de aula e poderiam se identificar com a docência.

Foi unânime para os licenciandos a relevância das atividades práticas que vivenciaram, o que corrobora com alguns teóricos que ressaltam a importância em adquirir habilidades técnicas para desempenhar o trabalho de forma eficaz, assim como um médico ou dentista precisa desenvolver habilidades técnicas específicas para exercer sua profissão. (Pimenta; Lima 2018 *apud* Maia; Cunha 2021).

No contexto educacional, essa ênfase nas atividades práticas foi possível porque os licenciandos assumiram turmas nas suas respectivas escolas de atuação e com isso ministraram muito mais aulas do que observaram. Ademais, os licenciandos compartilharam a perspectiva sobre a maneira como foram recebidos pela escola e pelos estudantes, conforme relatado pela maioria, eles foram apresentados como professores e não como estagiários e isso influenciou o desenvolvimento das atividades. A residente Crisálida ressaltou que desde o início foram tratados como membros da equipe docente o que demonstra a importância de se estabelecer uma conexão eficaz com o ambiente escolar:

*(...) Você é o professor, você é tratado como professor na sala dos professores, os outros colegas te tratam como professor, assim não tem realmente distinção de quem é professor efetivo e quem é residente, não existe essa distinção visível ali.*

Por outro lado, alguns licenciados relataram também não conseguir construir uma boa relação com a professora preceptora e destacaram divergências de ideias nos planejamentos, afetando a prática em sala de aula, o licenciando Roberto se sentiu limitado durante os planejamentos como expôs em sua fala a seguir:

*Eu consegui aplicar algumas das práticas aprendidas durante o curso, sobretudo as micro aulas, foram bem proveitosas nas minhas aulas da residência(...) Claro que eu não consigo aplicar 100% porque como eu havia dito eu tenho um freio que é a minha preceptora.*

A licencianda Crisálida traz outra perspectiva em relação aos planejamentos:

*Estou conseguindo fazer todos os meus planejamentos de aula em dia, tô conseguindo fazer as avaliações que eu tinha planejado, sou eu que faço todo o material das minhas aulas, a professora preceptora ela tem um momento semanalmente para alinhar os nossos planejamentos, lá na nossa escola campo a gente faz o planejamento individualmente e se tiver alguma dúvida você compartilha essa dúvida com a preceptora mas toda quarta-feira a gente tem uma reunião coletiva mas pra mim não tem muita interferência não é um trabalho muito autônomo.*

De forma igual o licenciando Alexandre compartilhou que em sua escola campo no ensino médio integrado também tem conseguido realizar os planejamentos e atividades dentro do cronograma e, com as orientações do preceptor, o mesmo destaca que as atividades acontecem com um tempo melhor administrado diferente de como aconteceu no estágio.

Por outro lado, os licenciandos que atuam no ensino médio regular apresentaram outra perspectiva em relação aos planejamentos, pois não aconteceram com frequência e sim esporadicamente o que deixou os licenciandos mais livres, mas ao mesmo tempo sentiram falta da troca que ocorria nas reuniões, como afirmou as licenciandas nas falas a seguir:

**Bete:** *A gente não tem mais as reuniões e realmente é uma coisa que tá faltando ali, então acaba desfalcando e acaba meio que sobrecarregando os residentes eu pelo menos acredito mas continua sendo uma experiência assim extremamente valiosa (...) já que a autonomia é o que nós mais temos na verdade em sala de aula. Porque de fato nós somos os professores regentes.*

**Letícia:** *ainda que a gente só seja regente de uma turma, a gente tá ali mexendo com todo o ambiente escolar e a gente é tratado como professor mesmo né, planeja atividades a gente que faz divisão de notas a gente que soma as notas no final.*

Outra característica dita por Letícia foi a falta de presença da professora preceptora em sua escola campo. Essa ausência não se manifestou apenas na falta de orientações mas também na postura pouco participativa da preceptora que de acordo com a residente ela não percebia uma diferença significativa na sua prática em sala de aula: *ainda que tenha a professora preceptora lá a sensação é de que eu tô sozinha.* É interessante perceber que apesar das divergências relatadas, os mesmos licenciandos também falam das produções de muitas atividades com os estudantes e o envolvimento em diversos projetos da escola. Bem como, a liberdade para ministrarem aulas e produzirem as atividades que eles gostariam como ilustra as falas a seguir:

**Letícia:** *Em uma aula eu pude fazer meditação com eles e isso foi muito muito legal, funcionou e foi muito especial para mim, uma visão de propósito de vida em relação à docência.*

**Bete:** *Eu pude fazer uma oficina de escrita e eu tive dois alunos que precisei pedir para eles compartilharem no drive comigo porque eles estavam escrevendo tanto tanto que eu não ia conseguir acompanhar, recebi oito páginas em inglês.*

No entanto, mesmo com essa liberdade, ressaltaram sentirem falta de um retorno por parte da preceptora, um *feedback* sobre aquilo que estão fazendo quando ela se faz presente. Ou seja, os licenciandos têm liberdade para produzir, mas sentem falta de orientações como expressou Letícia na fala a seguir:

*Ela é muito ausente também, apesar dela estar em sala de aula com a gente enquanto a gente tá dando aula, ela nos dá uma liberdade que até um pouco excessiva (...) a gente realmente é o professor ali, a gente faz o que a gente quiser, se quiser trocar o conteúdo troca, se não quiser faz do seu jeito e é isso. Mas quando aconteceu uma situação de desrespeito comigo em relação a um aluno eu senti que ela deveria ter tido mais pulso e ter tomado uma atitude mais assertiva em relação ao ocorrido e ao mesmo tempo que ela poderia ter sido mais assertiva eu senti que ela me acolheu bastante quando isso aconteceu.*

Para Letícia, essa falta de posicionamento deixou lacunas na relação com a preceptora e como a mesma define é uma relação “quebradinha”, que seria uma relação que possui falta de comunicação.

*(...) eu sinto com a preceptora que eu tenho que tomar a frente das situações porque se eu não fizer isso ela também não vai tomar entendeu a relação é meio assim meio quebradinha.*

Ainda, dentro da mesma escola campo a licenciada Laura relatou que não se sentia confortável com a presença da preceptora durante as suas aulas, o desempenho da aula era diferente quando a preceptora não estava e que nesses momentos havia mais respeito por parte dos alunos. Diversas razões são possíveis para essas diferentes percepções, no entanto, fica claro que a noção de autoridade por parte dos estudantes do ensino médio regular varia em função da presença ou ausência das preceptoras em sala.

Diante do que foi exposto pelos licenciandos percebe-se que por parte de alguns licenciandos o preceptor não realizou de forma satisfatória as suas atribuições como acredita os autores Corrêa *et al*, pois o papel do preceptor é fornecer suporte durante os períodos de regência, sendo necessário observar elementos, fatos e comportamentos relacionados a diversas atividades realizadas pelos licenciandos na escola-campo, ainda é esperado que participe dos momentos de planejamento e analise o que ocorreu em sala de aula para orientar

os licenciandos em melhorias na prática pedagógica. (Corrêa *et al*, 2020). Por outro lado, a grande parte contou que construiu uma relação satisfatória com o preceptor com muitas trocas de experiências, esclarecimento de dúvidas e trocas de materiais didáticos, tornando a experiência significativa.

No que se refere a interação com os estudantes, os licenciandos da educação de Jovens e Adultos realçaram que os estudantes se referem a eles sempre como professores e que isso não acontecia no Estágio Supervisionado, para eles esse reconhecimento como professores favoreceu a construção de uma relação produtiva, respeitável e com reconhecimento de autoridade entre licenciandos e estudantes. Segundo eles, isso foi possível porque a professora preceptora apresentou os licenciandos as turmas como os professores regentes desde o início.

Mesmo tendo uma boa relação com os estudantes, os mesmos compartilharam que assim como foi no estágio enfrentaram desafios no controle de turma, a fala mais recorrente foi sobre terem uma turma multietária onde tem estudantes de diferentes faixas etárias juntos. Devido a disparidade das idades os licenciandos relataram a dificuldade em trazer um equilíbrio para a aula pois, tinham que ter um olhar mais cuidadoso para os estudantes de 50 e 60 anos mas, também para os estudantes de 18 a 30 anos como explicita a fala da Crisálida:

*(...) E aí o professor tem que aprender a lidar com um público muito diverso, tem as senhorinhas de 60 e poucos anos de idade com um menino de 18 que estava dando trabalho no matutino é esse tipo de situação.*

Essa questão é bem específica dessa modalidade, a Educação de Jovens e Adultos (EJA). A presença cada vez mais recorrente de jovens com a faixa etária baixa, inclusive adolescentes, é um fenômeno que tem sido chamado de juvenilização da EJA, o que modifica esse cotidiano escolar. (Silva, 2010). Outro ponto a ser destacado são os desafios dessa modalidade de ensino, a autora Porcaro (2011) aponta sobre os desafios da modalidade EJA como heterogeneidade cognitiva, motivacional e etária; a falta de materiais didáticos específicos; a baixa autoestima, o que contribui para evasão escolar desse público. Tal experiência é valiosa para a construção da profissionalidade docente do educador da EJA, principalmente por estar ainda no processo de formação.

Além das turmas multietárias foi destacado uma situação específica vivenciada pela licencianda Crisálida, a qual um estudante chegou na aula sob o efeito de entorpecentes. Esse acontecimento tumultuou a aula e a residente não soube como lidar com a situação. Nessa

situação a postura tomada pela preceptora auxiliou bastante como pode ser observado na fala da Crisálida seguir:

*Eu estava em aula e entrou um aluno que estava sob efeito de entorpecente, ele entrou dentro da sala de aula deitando nas mesas, desculpa mas ele chegou muito louco na sala muito louco mesmo deitou nas cadeiras nas mesas. Nesse dia especificamente a professora preceptora estava lá no finalzinho da sala como ela fica algumas vezes mexendo no celular enquanto a gente tá dando aula sem fazer interferência e aí ela viu a forma como ele estava e ela foi falar com ele e foi conversar comigo depois perguntando se estava tudo bem. Eu não sabia como lidar com aquela situação porque ele estava alterado, mas assim, ele não me desrespeitou, ele só chegou muito louco, mas eu consegui focar no resto da aula.*

Também, com o ensino médio regular, a licencianda Leticia vivenciou uma situação de conflito na sua interação com os estudantes como pode ser observado em sua fala:

*Ela foi bem desrespeitosa no modo que ela estava falando, o palavreado usado e eu acho que eu não merecia isso, não precisava. Depois disso a professora preceptora veio conversar comigo falando que um grupo de meninas da sala, o mesmo grupo dessa aluna que falou comigo tinha chegado até ela pedindo para trocar de professor porque elas não gostavam de mim e a preceptora perguntou por que elas não gostavam de mim e elas não tinham motivos plausíveis.*

Como destacou Leticia, foi uma situação desagradável e que exigiu uma postura em relação aos estudantes: *Quando voltei para sala de aula na quarta-feira, eu conversei com os alunos sobre respeito e que isso não pode acontecer e esclareci que sim, eu sou a professora regente.*

Na mesma escola campo a residente Bete compartilhou que está tendo dificuldades em relação ao controle de turma por causa de um aluno específico, a seguir a fala da Bete:

*Achei que era bobeira do professor falar que um aluno podia interferir tanto em sala de aula mas chegou em um momento em que eu agradeci a Deus porque um aluno faltou. A minha aula mudava drasticamente quando aquele aluno não vinha. O aluno faz questão de te enfrentar, dizer coisas desnecessárias. Eu falo, vamos fazer tal coisa e ele responde e se eu não quiser...está muito complicado.*

Bete ainda destacou que esses momentos específicos de indisciplina por parte dos alunos, exige muita paciência e que cada dia, cada aula é um preparo novo para essas situações. Mas, apesar desses desafios existe um outro lado da interação com os estudantes e isso fica perceptível nos feedbacks que a licencianda recebeu, como demonstra em sua fala:

*Às vezes eu estou andando pela escola e uma aluna me para pra dizer: você é a melhor professora de inglês que eu já tive, e é esse tipo de detalhe, esse tipo de aluno que faz questão de te dar um feedback, eu acho que é o que mantém a nossa vontade de continuar.*

Porém, com o ensino médio integrado, o licenciando Alexandre compartilhou que não enfrentou esses tipos de problemas em sua relação com os estudantes e conseguiu nutrir uma boa relação com eles.

No que se refere a relação com os outros residentes, os licenciandos que atuaram com a EJA construíram uma relação significativa entre eles já que tinham a oportunidade de se reunirem semanalmente nos planejamentos coletivos e acompanharem uns aos outros em suas aulas, com as falas foi possível perceber que a relação foi uma troca de conhecimento e também apoio e suporte:

**Roberto:** *Pensa junto todo mundo e colabora para as atividades (...) a gente se ajuda muito direta e indiretamente, a gente não assiste a aula um do outro por obrigação a gente vai porque a gente passa feedback e a gente aprende um com o outro também.*

**Crisálida:** *A minha relação com meus colegas é ótima por mais que eu chegue na escola desmotivado achando que não vai dar certo eles sempre levantam você (...) e eles mostram para você que você vai dar conta e que você já fez isso outras vezes e que não tem problema nenhum está um pouco mal hoje e que amanhã você vai estar melhor; assim são pessoas que eu realmente quero levar para minha vida profissional e para minha vida pessoal a gente realmente criou um vínculo muito grande entre a gente em questões pedagógicas a gente se ajuda, em questões acadêmicas da faculdade e em questões pessoais também.*

Nota-se que a boa interação dos licenciandos foi muito importante para o processo de adaptação na escola campo já que por diversas vezes recebiam apoio e críticas construtivas.

Por outro lado, na perspectiva dos licenciandos do ensino médio regular, a relação entre os residentes podia ter sido melhor, na visão deles a interação entre eles foi muito dividida em grupos, uma divisão de gênero já que as mulheres residentes estavam mais abertas as trocas de conhecimento do que os homens residente, por isso surgiram divergências como ilustra as falas a seguir:

**Letícia:** *nossa relação entre os colegas da residência não é das melhores, a gente é bem cada um no seu canto e eu já tive problemas com um dos colegas, a gente acabou conseguindo resolver e entrando em um acordo mas, até hoje eu não sou muito chegada nele pois houve situações de desrespeito. No geral é uma interação bem distante, não temos essa troca e a gente nem se encontra mais na escola porque cada um dá aula em horário diferente.*

**Bete:** *Nossa relação...ela foi muito melhor durante o primeiro primeiro bimestre porque a gente tinha mais contato então, mas sempre foi algo muito fechadinho acontecia muito um grupinho É um grupo de meninas e o grupinho de meninos residentes e sempre foi muito mais fácil trabalhar com as meninas do que com os meninos.*

Levando em consideração a modalidade do ensino médio regular, é possível entender a organização dos licenciandos, um em cada dia da semana, para atender as demandas da escola. A falta de encontros entre os licenciandos foi uma desvantagem, pois não permitiu o compartilhamento de ideias e a construção de um ambiente de aprendizado e de colaboração. De modo igual, Alexandre residente na modalidade do ensino médio integrado compartilhou que não conseguiu construir uma relação tão próxima com os colegas e também teve conflitos com outro residente, mas mesmo assim não acredita que teve prejuízo para o andamento das atividades na residência: *No geral a minha relação com os residentes é tranquila, apesar das diferenças, deu para a gente manter o ritmo.*

Ainda, foi destacado que as interações foram além da sala de aula e do preceptor, tiveram contatos com coordenadores, diretores, porteiros e merendeiras, contudo, cada escola campo sentiu esse contato de uma forma mais frequente que as outras.

Na modalidade da EJA os licenciandos destacaram o fácil acesso nas impressões dos materiais como demonstra a fala a seguir da Crisálida:

*A gente não tem problema em acessar os materiais da escola, cópia essas coisas muito pelo contrário qualquer material que a gente precisa para ser impresso, qualquer material de sala de aula apagador, pincel, projetor, folha branca qualquer coisa que você precise que tiver na escola a gente tem acesso a esse material*

Em contraste, com as demais escolas campo os licenciandos compartilharam que a interação com a gestão escolar e com os demais funcionários não foi tão proveitosa, Alexandre, da modalidade do ensino médio integrado compartilhou algumas dificuldades:

*A dificuldade é em ter uma comunicação com o restante da equipe escolar e isso acaba atrapalhando a gente um pouco porque por exemplo quando nós queremos imprimir algum material didático é bem complicado né falar com alguém, até conseguir. A gente não tem essa autonomia tão plena assim né de chegar e imprimir, por isso a gente acaba imprimindo por conta própria quando precisamos de algo rápido mas, tirando isso acho que no geral tá indo tudo muito bem.*

Enquanto na modalidade da EJA, era receptiva e permitia o fácil acesso aos recursos, as demais escolas apresentavam dificuldades na comunicação e na aquisição dos recursos didáticos. Essa diferença demonstra a importância de uma interação eficaz com a gestão escolar para facilitar o acesso aos recursos necessários para as atividades pedagógicas.

Foi possível notar a diversidade de experiências em relação às atividades pedagógicas e a autonomia nas escolas campo desde de aspectos positivos como a realização de atividades inovadoras a negativos como divergências com a preceptora que limitaram as atividades dos licenciandos. É interessante perceber que enquanto uma escola realiza os planejamentos semanalmente, alguns licenciandos se sentiram limitados para aplicar seu planejamento livremente, destacando a importância das reuniões para a alinharem ideias.

### **5.3. Diferenças e semelhanças entre o Estágio Supervisionado e a Residência Pedagógica**

Nesta última categoria serão descritas as perspectivas dos licenciandos sobre o Estágio Supervisionado e a Residência Pedagógica com o foco nas diferenças e semelhanças. A principal diferença percebida pelos licenciandos foi com relação a duração das experiências. Enquanto o estágio é caracterizado por um período relativamente breve nas escolas, podendo se estender por mais de dezoito meses, porém em diferentes instituições, a Residência se prolonga por até dezoito meses dentro de uma mesma escola. Essa diferença temporal enfatiza que, no estágio, o tempo de imersão nas escolas é mais curto, e na residência, há uma permanência mais extensa, permitindo a construção de vínculos sólidos que contribui para uma experiência mais significativa. Na visão dos licenciandos o tempo maior contribuiu para se identificarem com a docência, como expressa Letícia em sua fala:

*A residência é outro nível de experiência, uma profundidade muito maior; mesmo com os problemas eu tenho certeza que todos nós vamos sair de lá professores de verdade é uma experiência muito enriquecedora e que eu acho que todos os alunos do campus deveriam ter acesso, me ajudou a decidir se é isso se quero fazer.*

A duração maior também proporcionou aos residentes maior responsabilidade no processo educativo, o que não aconteceu no estágio. Outra diferença foi o envolvimento na rotina escolar, na Residência Pedagógica houve uma maior participação em atividades além das aulas como reuniões pedagógicas, conselhos de classe e projetos. Já no estágio supervisionado, o envolvimento ficou mais restrito na sala de aula.

Acerca das semelhanças, ambas as experiências têm como foco articular teoria e prática para proporcionar uma formação completa, mas, ao questionar sobre qual experiência os preparou mais como futuros professores, todos os licenciandos responderam que se sentiram mais capazes com a Residência Pedagógica como afirma Crisálida:

*A residência dá um tempo necessário para você maturar a sua prática e as suas ideias, você pode refletir sobre o seu medo de estar pela primeira vez, no primeiro dia ele na sala de aula na frente de todo mundo. Ela traz uma coisa que eu acho que é fundamental para a gente conseguir validar tudo que a gente aprendeu na faculdade que é a prática porque senão a gente vai acabar só na teoria e achando que o mundo é perfeito daquele jeito.*

A licencianda Laura disse ainda que a Residência Pedagógica a preparou mais do que no estágio devido à maior prática que vivenciou: *me deu mais autonomia, e eu acredito que o ambiente que você vai trabalhar no futuro é muito diferente das teorias, se eu ficar dominando a teoria e nunca chegar na prática nunca vou saber de fato como é que é de fato a docência.*

Outra semelhança em ambas experiências é a presença de professores mais experientes como supervisores, pois possuem o importante papel de acompanhar e orientar os licenciandos.

Contudo, os participantes entendem a relevância dos dois projetos para preparação do licenciando no ambiente profissional, no entanto, acreditam que se o estágio fosse mais parecido com o programa da Residência Pedagógica a experiência seria mais significativa, como declarou a participante Crisálida:

*Mas acho que a residência, de dar um resgate maior sabe, eu acredito que mais professores teriam vontade de se arriscar na docência, porque a gente tem tempo para maturar as coisas e entender onde é que estão os meus incômodos, onde é que estão esses desafios em me ver como professora.*

A fala da licencianda refere-se a uma dificuldade em atrair e manter profissionais qualificados na área da educação, essa dificuldade é denominada por alguns autores como “Apagão das licenciaturas” ou “Apagão docente” (Esquinsani, Rosimar; Esquinsani, Valdocir, 2018). Nessa realidade a residência se destaca ainda mais por ser um contraponto diante dessa realidade pois propõe uma preparação ampla contribuindo para o resgate da qualidade da formação e também o prestígio da profissão como corrobora os autores acima citados que afirmam que tornar a carreira docente atrativa envolve, além dos movimentos, o debate sobre o ensino dentro dos cursos de licenciatura para garantir significado no processo formativo de modo a proporcionar uma visão abrangente dos desafios e instrumentos teóricos e práticos para superar os desafios da docência.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho de conclusão de curso pretendeu compreender o processo de formação docente no cotidiano da escola analisando as diferenças entre o Estágio Supervisionado e a Residência Pedagógica em relação às interações e práticas pedagógicas.

Com a análise foi possível perceber que durante o Estágio Supervisionado a maioria não conseguiu se identificar com a futura profissão, pois não conseguiram desenvolver habilidades de regência e por isso o estágio não atendeu as expectativas. Outra questão que influenciou na experiência dos licenciandos foi a relação distante com os supervisores do estágio percebida em alguns casos, o que prejudicou também a interação deles com os estudantes. Isso demonstra a importância do supervisor como um agente integrador entre o estagiário e a comunidade escolar, pois, como a maioria relatou, o estágio ter ficado restrito a sala de aula dificultou o envolvimento com o restante do ambiente escolar.

Na residência, os residentes conseguiram se envolver com todo o ambiente escolar e vivenciar a prática em todos os aspectos: ministrando aulas, planejando atividades, corrigindo provas, organizando projetos etc. Sobre a interação entre residentes, uma parte construiu relações baseado na troca de conhecimento, por outro lado, outros vivenciaram desafios de divisões e desrespeito. Na interação com o preceptor construíram uma relação significativa, no entanto, alguns enfrentaram desafios como divergências de ideias. No que diz respeito à interação com os estudantes, a maioria conseguiu ter mais contato e se sentiu como um professor diante das turmas.

Ao longo da pesquisa ficou claro a importância das duas modalidades na formação docente, mas de acordo com os dados analisados a experiência na Residência Pedagógica se sobressai com relação ao estágio, o que torna necessário repensar as abordagens do Estágio Supervisionado a fim de aprimorá-las com a articulação entre teoria e práticas significativas e uma maior interação entre estagiário e supervisor para garantir uma preparação adequada aos futuros professores.

A residência por sua vez mostrou-se como um programa valioso contribuindo significativamente para a formação docente com eficácia nas atividades práticas e nas interações. Ainda assim, é importante avaliar alguns aspectos como as divergências entre

residente e preceptor, o que faz necessário uma abordagem mais ativa e adaptada para melhor atender as necessidades dos licenciandos.

Para finalizar é importante destacar que cada licenciando percebe de maneira individual e única as experiências, e como a pesquisa observou um grupo específico e em contextos diferentes as vivências serão sempre únicas, não podendo garantir que todos vão experienciar e aprender da mesma forma.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria; PIMENTA, Selma G. **Estágios supervisionados na formação docente**. São Paulo: Cortez, 2014.

ARANTES, Poliana; DEUSDARÁ, Bruno. **Grupo focal e prática de pesquisa em AD: metodologia em perspectiva dialógica**. Revista de Estudos da Linguagem. [S.l.], v. 25, n. 2, p. 791-814, mar. 2017. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/8846>. Data de acesso: 17 julho 2023.

BARBOUR, Rosaline. **Grupos focais**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**; tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro-São Paulo: Edições 70, 2016.

BISCONSINI, C. R.; TEIXEIRA, F. C.; ANVERSA, A. L. B.; OLIVEIRA, A. A. B. de. **O estágio Curricular Supervisionado das licenciaturas na perspectiva de professores supervisores**. Corpoconsciência, [S. l.], v. 23, n. 1, p. 75–87, 2019. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/7497>. Acesso em: 21 nov. 2023.

BRASIL, **Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 2**, de 19 fevereiro de 2002, Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena e de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília: CNE/CEB, 2001a. Brasil.

BRASIL, Lei nº 11.788/08, de 25 de Setembro de 2008. **Dispõe sobre o estágio dos estudantes. altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT**, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943. Presidência da República, Casa Civil, Brasília DF, 2008.

BRASIL, **Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. BRASIL.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Conselho nacional de educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. PARECER N.º: CNE/CP 009/2001. Distrito Federal, 2001.

BRASIL, **portaria GAB N° 259**, de 17 de dezembro de 2019.

BRASIL, portaria GAB N° 259, de 17 de dezembro de 2019. **Dispõe sobre o regulamento do Programa de Residência Pedagógica e do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)**. Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de nível superior. Brasília, DF, p.2.

BRASIL, **portaria GAB N° 82**, de 26 de abril de 2022.

BRASIL, **Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018**. Institui o Programa de Residência Pedagógica. Brasília, DF, p.2.

CALDERANO, M. da A. **O estágio supervisionado para além de uma atividade curricular: avaliação e proposições**. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, v. 23, n. 53, p. 250–278, 2012. DOI: 10.18222/eaee235320121923. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eaee/article/view/1923>. Acesso em: 26 out. 2023.

CALDERHEAD, J.; SHORROCK, S.B. **Understanding teacher education: case studies in the professional development of beginning teachers**. London: Falmer Press, 1997.

CANDAU, Vera Maria (Org). **Rumo uma Nova Didática**. 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

DIAS, Jaqueline R.; SILVA, Erislaine M. da; MENDONÇA, Daelcio F. C. **A relação teoria e prática e a formação docente no PIBID**. In: I Seminário de Políticas Públicas Educacionais: desafios e perspectivas após o Golpe de 2016. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) - Itapetinga-BA, 2018.

CORRÊA, Raquel. MARQUES, Valéria. **O papel do preceptor na formação de residentes. Formação Docente** –Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, [S. l.], v. 12, n. 25, p. 187–202, 2020. DOI: 10.31639/rbpf.v13i25.390. Disponível em: <https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/390>. Acesso em: 21 nov. 2023.

ESQUINSANI, Rosimar; ESQUINSANI, Valdocir. **O apagão docente: licenciaturas em foco**. Rio Grande do Sul, 2018.

FARIA, Juliana; PEREIRA, Júlio. **Residência Pedagógica: afinal, o que é isso?** Minas Gerais, 2019.

FARIA, Juliana; PEREIRA, Júlio. **Residência Pedagógica: afinal, o que é isso?** Minas Gerais, 2019.

FARIAS, I. M. S. CAVALCANTE, M. M. S.; GONÇALVES, M. T. L. **Residência pedagógica: entre convergências e disputas no campo da formação de professores. Revista Brasileira de Pesquisa sobre a Formação de Professores Formação Docente**. Disponível em: <https://doi.org/10.31639/rbpf.v13i25.433>

FLORES, Maria Assunção. **Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores**. Educação, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 182-188, set./dez. 2010. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/reveduc/v33n03/v33n03a03.pdf> Acesso em: 18 de julho de 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

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

<https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/4540/5196>. Acesso em 18 de julho de 2023.

GIGLIO, Célia; Lugli, Rosario. **Diálogos pertinentes à formação inicial e continuada de professores e gestores escolares**. A concepção do Programa de Residência Pedagógica na UNIFESP. São Paulo.

INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA. **Manual de Estágio Supervisionado**-Curso Superior de Letras - Inglês. Brasília, Julho de 2016.

KOCHNAN, A. MORAES, A. AMARO, J. SILVA, S. **Didática e Prática de Ensino: Uma reflexão em Candau e Freire**. IV Semana de Integração: XIII Semana de Letras, XV Semana de Pedagogia e I Simpósio de Pesquisa e Extensão (SIMPEX) – “Educação e Linguagem: (re)significando o conhecimento”, 2015.

KORTAGEN, Fred. **A prática, a teoria e a pessoa na aprendizagem profissional ao longo da vida**. In: FLORES, Maria Assunção; SIMÃO, Ana Maria Veiga (Org.). Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas. Mangualde: Pedagogo, 2009. p. 39-60.

LDB - **Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. BRASIL.

LIBÂNEO, J. C. **Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro?**. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (orgs.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 63-93.

MACIEL, Alessandra. NUNES, Ana; JUNIOR, José. **Estágio Supervisionado e Residência Pedagógica: possibilidades para formação docente crítica**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 15, n. esp. 3, p. 2223-2239, nov. 2020.

MAIA, Fernanda; CUNHA, Virgínia. **A comparação entre o estágio obrigatório e o estágio desenvolvido no Programa de Residência Pedagógica e sua relevância para o ingresso na carreira docente**. São Paulo, 2021.

MARTINS, João Carlos. **Vygotsky e o papel das interações sociais na sala de aula: reconhecer e desvendar o mundo**. São Paulo: FDE, 1997. p. 111-122. (Série Idéias n. 28).

MARTINS, João Carlos. VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Conselho nacional de educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. PARECER N.º: CNE/CP 009/2001. Distrito Federal, 2001.

NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, Flávia Bissi de; MoSER Sandra Maria Coelho de Souza. **DispoO programa de**

**Residência Pedagógica: relato de experiência no ensino de língua inglesa em um colégio público paranaense.**

OROZINO, Andréa Cristina. **RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E ESTÁGIO SUPERVISIONADO: Uma reflexão sobre os impactos na formação de professores.** 2022. Monografia (Bacharelado e Licenciatura em História) - Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, 2022.

PACHECO, Willyan Ramon de Souza; BARBOSA, João Paulo da Silva; FERNANDES, Dorgival Gonçalves. **A relação teoria e prática no processo de formação docente.** Revista de Pesquisa Interdisciplinar, [S.l.], v. 2, ago. 2019. ISSN 2526-3560. Disponível em: <<https://cfp.revistas.ufcg.edu.br>

PERRET-CLERMONT, A. N. **Desenvolvimento da inteligência e interação social.** Lisboa: Instituto Piaget, 1978.

PIMENTA, SELMA. **O estágio na formação de professores: Unidade entre teoria e prática?** São Paulo, 1995.

PORCARO, Rosa Cristina. **Os desafios enfrentados pelo educador de jovens e adultos no desenvolvimento de seu trabalho docente.** EccoS – Revista Científica, [S. l.], n. 25, p. 39–58, 2012. DOI: 10.5585/eccos.n25.3226. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/3226>. Acesso em: 27 nov. 2023.

SACRISTÁN GIMENO, J. **Poderes instáveis em educação.** Porto Alegre: ARTMED Sul, 1999.

SACRISTÁN, J.G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** São Paulo: Penso editora, 2017.

SAVIANI, D. **Interlocuções pedagógicas: conversa com Paulo Freire e Adriano Nogueira e 30 entrevistas sobre educação.** Campinas: Autores Associados, 2010.

SILVA, Líbia Suzana Garcia. **Juvenilização na EJA : experiências e desafios.** Rio Grande do Sul, 2010

TEORIA. In: **DICIO**, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2023. Disponível em: [<https://www.dicio.com.br/teoria/>]. Acesso em: 29/10/2023.

VERDUM, Priscila. **Prática Pedagógica: O quê? O que envolve?** Rio Grande do Sul, 2013.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **O desenvolvimento psicológico na infância.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIHOTSKY, Lev S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1989. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

WILKINSON, S. How useful are focus groups in feminist research? In: BARBOUR, R. S.; KITZINGER, J. (Ed.). **Developing focus group research: politics, theory and practice**

London: Sage, 1999. p. 64-78. <https://doi.org/10.4135/9781849208857.n5>

## APÊNDICES

### APÊNDICE A- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO– TCLE



#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

##### Curso de Letras/Inglês

**Responsável pelo projeto: Isabella Furtado Mendes– licenciando(a)**

Eu, \_\_\_\_\_ declaro que fui informado (a), de forma clara e objetiva, acerca do trabalho de conclusão de curso, intitulado "O processo de formação do ser professor no cotidiano da escola: as diferenças entre o estágio supervisionado e a residência pedagógica", e que tem como objetivo geral "Analisar as diferenças entre a experiência dos residentes no Estágio Supervisionado e na Residência Pedagógica, enfatizando as interações com os estudantes, residentes, preceptores, supervisores, comunidade escolar e as práticas pedagógicas desenvolvidas em ambas as experiências". Afirmo que tenho pleno conhecimento de que será realizado o grupo focal como instrumento de pesquisa. Estou ciente de que não é obrigatória a minha participação nesse estudo, caso me sinta constrangido antes ou durante a realização do trabalho. Declaro que tenho ciência de que o pesquisador manterá em caráter confidencial todas as respostas que comprometam a minha privacidade e que tenho conhecimento de que receberei informações atualizadas durante o estudo, ainda que isto possa afetar a minha vontade de continuar participando dele. Declaro ainda que me foi esclarecido que essas informações poderão ser obtidas por intermédio da graduanda Isabella Furtado Mendes, no celular (61) 991270159 ou e-mail (*isabella.mendes@estudante.ifb.edu.br*) e que o resultado da pesquisa somente será divulgado com objetivo científico-acadêmico, mantendo-se em sigilo minha identidade e da instituição de ensino. Por fim, afirmo estar ciente de que minha participação neste estudo é voluntária e poderei desistir a qualquer momento, não havendo previsão de gastos ou remuneração. E por estar de pleno acordo com os termos ajustados e mencionados neste documento, assinamos o presente instrumento em duas vias de igual teor e forma, para um só efeito.

Brasília-DF, \_\_\_\_\_ de Outubro de 2023.

\_\_\_\_\_  
Participante da pesquisa

\_\_\_\_\_  
Responsável pela Pesquisa

## APÊNDICE B- ROTEIRO DO GRUPO FOCAL

### *ROTEIRO DO GRUPO FOCAL*

Identificação dos participantes:

Nome:

Semestre:

Está atuando em alguma escola:

Já realizou algum estágio supervisionado:

#### **1. Quanto ao estágio supervisionado:**

- Qual a sua opinião sobre as atividades realizadas no estágio supervisionado: Quanto a orientação (produção de relatório), observação, regência?
- Quanto (prática pedagógicas) aos planejamentos, produção de material, avaliações, correções, aulas ministradas, projetos, eventos, organização do tempo, etc
- No estágio você teve a oportunidade de atuar junto a outro estagiário? Se sim, como foi essa relação.
- Quanto ao relacionamento com os estudantes da escola: recepção, participação, conflitos.....
- Quanto ao relacionamento com o supervisor: autonomia, orientação, interferências, divergências, conflitos, apoio,
- Quanto ao relacionamento com os outros atores da escola: limpeza, segurança, pessoal administrativo, coordenadores

#### **2. Quanto ao residência pedagógica:**

- Qual a sua opinião sobre as atividades realizadas na residência pedagógica?
- Quanto aos (práticas pedagógicas) momentos de orientação, planejamento, observação e regência. Quanto aos planejamentos, produção de material, avaliações, correções, aulas ministradas, projetos, eventos, organização do tempo, etc.
- Quanto ao relacionamento com os outros residentes: troca de experiências, construção de materiais, planejamento coletivo,
- Quanto ao relacionamento com os estudantes da escola: recepção, participação, conflitos, controle da turma, etc
- Quanto ao relacionamento com o preceptor: autonomia, orientação, interferências, divergências, conflitos, apoio,
- Quanto ao relacionamento com os outros atores da escola: limpeza, segurança, pessoal administrativo, coordenadores,

**3. Quais aspectos para você diferem do estágio da residência?**

- Relate as principais diferenças.
- A duração do estágio e da residência influenciaram nas experiências que vos tiveram? Ou além do tempo, de fato a natureza das experiências foram muito diferentes?
- Quais os principais desafios do estágio e quais os da residência?
- Relate os principais.
- Quais as experiências mais relevantes para você do estágio e da residência?
- Relate os principais.
- Qual das duas experiências te trouxe maior preparação para atuar como professor? Por quê?
- Entendendo que as experiências tanto do estágio quanto da residência tem o objetivo de articular teoria e prática, como você vê essa relação nas duas experiências? Você acredita que conseguiu utilizar os conhecimentos aprendidos no curso na sua prática durante essas experiências?