



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
CAMPUS III  
CENTRO DE HUMANIDADES  
DEPARTAMENTO DE LETRAS  
CURSO DE LETRAS INGLÊS**

**JONATHAN ROSENDO DA SILVA**

**DESAFIOS E OPORTUNIDADES NA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: INTEGRANDO  
TEORIA, PRÁTICA E LOGÍSTICA PARA UMA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

**GUARABIRA  
2023**

JONATHAN ROSENDO DA SILVA

**DESAFIOS E OPORTUNIDADES NA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: INTEGRANDO  
TEORIA, PRÁTICA E LOGÍSTICA PARA UMA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Trabalho de Conclusão de Curso em Letras Inglês da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de graduação em Letras Inglês.

**Área de concentração:** Educação.

**Orientador:** Prof. Me. Kátia Barros de Macêdo.

**GUARABIRA  
2023**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

S586d Silva, Jonathan Rosendo da.  
Desafios e oportunidades na residência pedagógica [manuscrito] : integrando teoria, prática e logística para uma formação de professores / Jonathan Rosendo da Silva. - 2023.  
34 p.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras Inglês) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Humanidades, 2024.

"Orientação : Profa. Ma. Kátia Barros de Macêdo, Coordenação do Curso de Letras - CH."

1. Residência Pedagógica. 2. Formação de Professores. 3. Língua Inglesa. 4. Formação Inicial. I. Título

21. ed. CDD 371.12

JONATHAN ROSENDO DA SILVA

**DESAFIOS E OPORTUNIDADES NA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: INTEGRANDO  
TEORIA, PRÁTICA E LOGÍSTICA PARA UMA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Trabalho de Conclusão de Curso em Letras Inglês da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de graduação em Letras Inglês.

Área de concentração: Educação.

Guarabira/PB, 28 de Novembro de 2013

Kátia Barros de Macedo

Professora Mestre Kátia Barros de Macedo (UEPB)  
Orientador/a

Leônidas J. da S. Jr.

Professor Doutor Leônidas José da Silva Júnior (UEPB)  
Membro Titular

Luana Anastácia Santos de Lima

Professora Doutora Luana Anastácia Santos de Lima (UEPB)  
Membro Titular

Ao Senhor Deus, fonte de toda a  
sabedoria e inspiração, DEDICO.

## AGRADECIMENTOS

Neste momento de conquista, é com profunda emoção e sincera gratidão que dedico este espaço a todos aqueles que foram fundamentais na minha jornada acadêmica. Agradeço, em primeiro lugar, ao meu **Deus**, fonte inesgotável de sabedoria e inspiração, que guiou cada passo e iluminou cada desafio ao longo dessa caminhada.

À memória do meu amado **pai**, cuja presença e ensinamentos continuam a me inspirar, mesmo na saudade. Agradeço à minha **mãe**, força incansável em minha vida, cujo amor e apoio inabaláveis foram a luz que me guiou nos momentos mais incertos e difíceis.

Aos meus irmãos, **Jonas e Juliana**, compartilhadores de risos e confidentes nos momentos difíceis, agradeço por serem a base sólida da minha vida. Ao meu grande amor, **Karolayne**, agradeço por estar sempre ao meu lado, sendo meu porto seguro e fonte de incentivo constante.

Aos amigos que a vida me presenteou durante o curso, **Leonardo e David**, agradeço pela camaradagem, pelas risadas compartilhadas e pelos desafios superados juntos. A minha orientadora, **Kátia Barros**, merece uma gratidão especial. Sua sabedoria, paciência e orientação foram cruciais para o sucesso deste trabalho. A imensa gratidão que sinto é indescritível.

Aos professores que fizeram parte da minha banca, o professor **Leônidas José** e a professora **Luana Anastácia**, expresso minha profunda admiração e agradecimento pela avaliação cuidadosa e pelos valiosos insights que enriqueceram este trabalho.

Agradeço a todos os servidores, colegas de curso e a todos que, de alguma forma, contribuíram para a minha jornada acadêmica, mesmo que indiretamente. Cada interação, cada desafio superado, moldou a pessoa que sou hoje.

Neste momento de conclusão, olho para trás com gratidão e para frente com esperança. Este não é apenas o fim de uma etapa, mas o início de novos horizontes. Agradeço a todos que tornaram esta jornada única e memorável.

Com gratidão e carinho.

## RESUMO

O programa Residência Pedagógica tem a finalidade de proporcionar o aperfeiçoamento da formação inicial dos residentes que nele atuam, além de contribuir com a formação continuada dos coordenadores, preceptores e alunos das escolas onde as atividades são desenvolvidas. O projeto e suas possibilidades de pesquisa e atuação concedem experiências e saberes necessários para a formação docente do professor de Língua Inglesa, que tanto necessita da articulação teoria-prática para integrar seus conhecimentos. O objetivo da presente pesquisa é abordar e refletir sobre a relevância da Residência na formação inicial dos professores e descrever as contribuições produzidas no desenvolvimento das atividades e práticas exercidas durante o período de atuação enquanto residente. Os procedimentos metodológicos para elaboração da presente pesquisa estão estruturados na reflexão dos autores que discutem acerca do tema e nas reflexões sobre as experiências e atividades vivenciadas no programa em funcionamento dos períodos de 2018 a 2020 do Curso de Letras Inglês da UEPB/CAMPUS III. Os resultados obtidos demonstram que o conjunto de saberes e conhecimentos construídos durante o programa são essenciais no aperfeiçoamento da formação inicial do professor de Língua Inglesa, concedendo múltiplos aprendizados no contato com o espaço escolar, com os alunos, reuniões de formação, intervenções de pesquisa e ensino dos conteúdos, dentre outras atividades desenvolvidas.

**Palavras-chave:** Formação Inicial; Língua Inglesa; Residência Pedagógica.

## **ABSTRACT**

The Pedagogical Residency program aims to improve the initial training of residents who work in it, in addition to contributing to the ongoing training of coordinators, preceptors and students at the schools where the activities are carried out. The project and its possibilities for research and action provide experiences and knowledge necessary for teacher training, especially for the English language teacher, who so needs a theory-practice connection to integrate their knowledge. The objective of this report is to approach and reflect on the relevance of the Residency in the initial training of teachers and to describe the contributions produced in the development of activities and practices carried out during the period of work as a resident. The methodological procedures for the elaboration of this report are structured in the reflection of the authors who discuss the theme and in the reflections on the experiences and activities lived in the program in operation in the period of 2018 to 2020 of the English Language Course at (UEPB/CAMPUS-III). The results obtained demonstrate that the set of knowledge and knowledge exercised during the program are essential in improving the initial training of the English language teacher, granting multiple learnings in the contact with the school space, with students, training meetings, research interventions and teaching content, among other activities.

**Keywords:** Initial formation; English language; Pedagogical Residence.



## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>9</b>
<b>2</b>	<b>A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES</b> .....	<b>13</b>
<b>3</b>	<b>METODOLOGIA</b> .....	<b>20</b>
<b>3.1</b>	<b>Os participantes da pesquisa</b> .....	<b>20</b>
<b>3.2</b>	<b>Análise dos dados</b> .....	<b>20</b>
<b>3.3</b>	<b>As questões que compuseram o questionário</b> .....	<b>22</b>
<b>4</b>	<b>RESULTADOS E DISCUSSÕES</b> .....	<b>23</b>
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>29</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>31</b>
	<b>ANEXOS</b> .....	<b>34</b>
	<b>ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO</b> .....	<b>34</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A discussão sobre a formação inicial de professores no Brasil integra um conjunto de questões centrais no contexto do sistema de educação no geral. Diante do papel e dos desafios da atuação docente na educação básica e demais níveis de exercício profissional, cada vez mais os cursos superiores devem ser estruturados e realizados com eficácia e integralidade, com o intuito de proporcionar uma abrangente gama de conhecimentos, competências e habilidades necessárias para as demandas do cotidiano profissional.

No Brasil, para atuar como professor da Educação básica, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (LDB/1996), o docente precisa cursar uma licenciatura em instituição de nível superior reconhecida pelo Ministério de Educação (MEC), conforme prescrevem os Artigos 62 e 63.

Art. 62 – A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em Universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Art. 63 – Os Institutos Superiores de Educação manterão:

I - Cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do Ensino Fundamental;

II - Programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de Educação Superior que queiram se dedicar à educação básica;

III - Programas de educação continuada para profissionais de educação dos diversos níveis (BRASIL, 1996).

Nesse contexto, as demandas postas à formação inicial são diversas, desde as responsabilidades pessoais dos licenciandos, até as dos professores formadores, da instituição e sua gestão, bem como de todos aqueles que direcionam e trabalham na organização do sistema nacional de educação e formação docente. Mesmo diante da importância desse espaço formativo na trajetória do profissional e na promoção da educação, sendo um dos fatores fundamentais na capacitação e qualidade de ensino oferecido nas escolas, “a grande maioria dos países ainda não logrou atingir os padrões mínimos necessários para colocar a profissão docente à altura de sua responsabilidade pública para com os milhões de estudantes” (GATTI; BARRETO, 2009, p. 8). Assim, faz-se necessário o contínuo desenvolvimento de estudos,

políticas públicas e toda a pesquisa acerca da questão, visando ao aprofundamento teórico e prático sobre a problemática e a execução de ações que promovam o aprimoramento da estrutura atual.

Com o objetivo de cooperar com a formação inicial dos professores no país, foram implantados programas/projetos de enriquecimento acerca dos aprendizados e experiências desenvolvidas nos cursos, dentre eles, a Residência Pedagógica (RP), que consiste num conjunto de práticas e vivências necessárias para o licenciando, no espaço escolar, com professores formadores, docentes da educação básica e demais dinâmicas que integram a iniciativa.

A residência, assim como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), não contemplam todos os alunos das instituições, diante da oferta de vagas e bolsas disponíveis. Por isso, são realizados processos seletivos nas universidades, onde os educandos se submetem a solicitações para integrarem os projetos. Levando em consideração os potenciais presentes no contexto de realização da RP, seria essencial que todos, ou a maioria dos estudantes de todos os cursos participassem, porém, sabe-se das dificuldades e barreiras presentes nos investimentos e estrutura da educação brasileira.

O Residência possui carga horária de 440 horas de atividades distribuídas da seguinte forma: 60 horas destinadas à ambientação na escola; 320 horas de imersão, sendo 100 de regência, que incluirá o planejamento e execução de pelo menos uma intervenção pedagógica; e 60 horas destinadas à elaboração de relatório final, avaliação e socialização de atividades (CAPES, 2018).

Dentre os alunos dos cursos de formação mais beneficiados com a residência, estão os graduandos em Letras Inglês. Trata-se de uma ciência de formação que exige não apenas o desenvolvimento dos conhecimentos teórico-práticos da língua, sua estrutura, gramática, história e aplicações, mas como os direcionamentos e saberes necessários para o exercício da prática docente. Ou seja: não é apenas sobre o “aprender Inglês”; mas, como lecionar e produzir os conhecimentos e conteúdos da Língua Inglesa na educação Básica.

Aprender a língua inglesa propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural, em que as fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais estão cada vez mais difusas e contraditórias. Assim, o estudo da língua inglesa pode possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e

participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa, além de ampliar as possibilidades de interação e mobilidade, abrindo novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade nos estudos (BRASIL, 2018, p. 241).

É relevante que os licenciandos possuam uma formação inicial satisfatória, em termos de disciplinas oferecidas, atividades desenvolvidas, experiências e práticas que os condicionem para seu exercício profissional. Nos cursos de licenciatura não se formam “falantes ou ouvintes” da Língua, mas professores. Por essa razão todas as ações que são propostas e desenvolvidas com o objetivo de aperfeiçoar o currículo e a construção da identidade docente são indispensáveis, como acentuam Medrado e Reichmann (2017):

A necessidade de que a formação docente de profissionais do ensino de línguas ultrapasse as paredes da sala de aula dos cursos de graduação e propicie aos futuros professores a oportunidade de atuar em contextos outros diversos tem levado as instituições de ensino superior a buscar o desenvolvimento de ações de extensão diversas, e entre essas, em particular, dos projetos. (MEDRADO E REICHMANN, 2017, p. 32)

Nesse contexto, o objetivo geral da presente pesquisa é identificar os principais desafios enfrentados no programa Residência Pedagógica pelos residentes do curso de Letras Inglês do campus III da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB-III). Os objetivos específicos se configuram em: I) analisar se as expectativas dos residentes antes de iniciar o programa foram atendidas após a sua finalização, II) averiguar se os recursos/materiais disponibilizados para a execução do programa foram suficientemente satisfatórios, ou não, para o seu pleno desenvolvimento; e, por fim, III) verificar se o auxílio financeiro oferecido foi suficiente para o desenvolvimento das atividades no programa.

Nessa perspectiva, levantamos algumas questões para norteamento deste trabalho:

1. Será que a oferta dos recursos tecnológicos disponibilizados pelas escolas campo para os residentes é suficiente para o pleno cumprimento do programa?

2. As instituições contempladas empenham-se satisfatoriamente com o objetivo do programa, estando envolvidas no processo de ensino-aprendizagem e de acompanhamento do residente?
3. O fato de o projeto abranger cidades circunvizinhas se tornaria um empecilho quanto à logística de deslocamento dos residentes?

Posto isso, justifica-se a realização e a importância deste estudo por permitir constatar possíveis problemas vivenciados pelos alunos do curso de Letras da UEPB-III, provocando, conseqüentemente, uma reflexão sobre o desenvolvimento de estratégias que cooperem com a jornada de discentes que venham a participar de edições futuras do projeto.

No presente trabalho, investiga-se a influência da Residência Pedagógica na formação inicial de professores, explorando a metodologia adotada para alcançar tal objetivo. A seção "A Residência Pedagógica na Formação Inicial de Professores" apresenta uma análise aprofundada desse programa, destacando sua relevância e impacto no desenvolvimento dos futuros educadores. A seção subsequente, "Metodologia", descreve detalhadamente os participantes da pesquisa, a abordagem de análise de dados empregada e as questões que compõem o questionário utilizado. O capítulo subsequente, "Resultados e Discussões", abordará as descobertas obtidas por meio da pesquisa, explorando como a Residência Pedagógica influencia a formação inicial dos professores e fornecendo uma análise crítica das implicações desses resultados para a prática educacional. Este trabalho visa contribuir para a compreensão aprofundada da eficácia da Residência Pedagógica como componente crucial na formação de professores, destacando seu papel na preparação de profissionais qualificados e reflexivos para o contexto educacional.

## 2 A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

As reflexões sobre a formação inicial de professores não é uma questão recente. Sempre foi objeto de discussão, análise e problematização no contexto das principais questões que compõem o sistema educacional desde seu início (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009). As grandes perguntas acerca do assunto que, inclusive, compõem discussões teóricas de muitos autores nas últimas décadas, são: Os licenciandos têm recebido uma formação realmente relevante, que os capacite a serem profissionais competentes, vencendo os desafios diários da docência e fazendo a diferença onde trabalham? Os saberes e experiências necessários para uma boa formação pedagógica têm sido construídos e produzidos? E também, até que ponto esses licenciandos estão realmente engajados no processo?

Desse modo, o Programa Residência Pedagógica (RP), implantado no ano de 2018, tem como finalidade a formação docente. Segundo a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o Programa de Residência Pedagógica visa:

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

Durante esse período, os residentes têm atuado no acompanhamento das aulas e na produção de propostas e projetos que contribuam não apenas com o aprendizado dos alunos, mas também com sua própria formação pedagógica, visto que, no ato de propor, planejar, executar, acompanhar e avaliar, muitos dos saberes docentes mais significativos são desenvolvidos na prática.

Assim, os licenciandos conseguem de fato compreender como o conhecimento da Língua Inglesa e seus principais conceitos e objetivos se conectam ao espaço escolar e ao cotidiano do aluno, consolidando uma formação científica embasada em concepções e experiências pedagógicas que proporcionam a construção de sua identidade enquanto professor de Inglês. A importância dessa articulação entre

concepção e prática na formação desse profissional é salientada na seguinte passagem de Freitas e Almeida (2021):

A possibilidade de ter contato com a prática a partir de um programa voltado para a formação inicial, favorece a construção de bases teóricas que fortaleça uma ação futura. De modo que o presente é uma espécie de bússola que orienta, e propicia o embasamento teórico e prático, para desempenhar papéis distintos dentro do campo educacional. A conexão entre os saberes aprendidos no processo formativo torna cada vez mais eficiente esta dimensão, do saber fazer (FREITAS; FREITAS; ALMEIDA, 2021, p. 7).

Pode-se afirmar que a Residência Pedagógica contribui para com os cursos de formação superior em licenciatura plena das universidades públicas do Brasil, promovendo um melhor processo formativo dos discentes, proporcionando aos licenciandos a oportunidade de terem o contato com o espaço escolar, ajudando no processo de ensino-aprendizagem dos alunos da educação básica onde o programa está sendo executado. O desenvolvendo das atividades docentes se dá junto ao professor titular (supervisor), conforme salientam os autores Freitas e Almeida (2021):

Destarte, a Residência Pedagógica apresenta-se como um elo da formação inicial e conseqüentemente, na formação continuada para os preceptores. Várias são as ações que potencializam essa aproximação entre as unidades de ensino. Podemos citar as orientações com os preceptores, professores orientadores, coordenadora do programa, através de reuniões periódicas, acompanhamento na escola campo em todas as etapas do Programa, reuniões com núcleo gestor para troca de saberes relacionados ao Programa, fortalecendo a parceria entre escola e universidade (FREITAS; FREITAS; ALMEIDA, 2021, p. 9).

No contexto especificamente da formação em Letras Inglês, o programa possui o potencial de desenvolver diversas melhorias na formação do futuro docente que dele participa, dentre elas: o equilíbrio entre “teoria e prática”; o contato com o espaço escolar como um todo; o desenvolvimento e a construção da didática do licenciando no decorrer das aulas e atividades postas em prática na escola; a aplicação dos conteúdos adquiridos na academia para com os alunos em sala de aula; a experiência extraída em contato com a realidade na educação básica e futuro ambiente de trabalho; e por fim, o contato mais abrangente com a Língua Inglesa,

tanto enquanto ciência e como disciplina escolar, promovendo o aperfeiçoamento dos conhecimentos específicos da língua e os pedagógicos necessários para o exercício da prática docente.

A formação escolar busca, de maneira intrínseca, alcançar a integralidade entre os diversos aspectos do conhecimento gerados ao longo da história global, e a habilidade de traduzir esses conhecimentos no contexto da sala de aula, promovendo o desenvolvimento abrangente de competências e habilidades cognitivas, sociais e psicomotoras, assim como todas as especificidades necessárias para o crescimento integral dos alunos. O processo de educação escolar, desde a fase inicial na educação infantil até o ensino médio, encontra-se permeado por desafios e obstáculos, demandando esforços consideráveis para atender todas as exigências impostas pela instituição escolar e pelos profissionais envolvidos, sobretudo pelos professores. Essa realidade justifica, de forma incontestável, a imperatividade de uma formação inicial de alta qualidade, capaz de prover os docentes com todos os saberes, habilidades e competências necessários para desempenharem com excelência suas responsabilidades educacionais.

Parte-se da ideia de uma formação integral do aluno (FREIRE, 2000), não se limitando à mera transmissão de conceitos sistematizados, aspectos técnicos, ou teorias descontextualizadas da realidade do discente.

Um dos maiores desafios da educação brasileira nos dias atuais é conseguir produzir uma interação entre os campos do conhecimento (disciplinas escolares e demais áreas de estudo), proporcionando o acesso a esses conhecimentos, a produção e construção de novos saberes com a participação e experiências dos alunos em sala. Isso ocorre mediante a mediação do professor e a partir de todo o conjunto de práticas aprendidas na vivência do espaço escolar como um todo.

Muito além de um espaço determinado para o ensino e a aprendizagem de conteúdos de diversas disciplinas educacionais, a escola é sinônimo de transformação, um espaço de socialização de vivências e saberes, visando a formação de sujeitos para cidadania. Enquanto instituição de ensino formal que visa proporcionar a formação escolar para crianças, adolescentes e jovens, esse espaço integra papel essencial na construção e manutenção da sociedade como um todo.

Além da função educacional, pode-se afirmar que a função social da escola é tão quão importante, dada as demandas presentes na sala de aula e as necessidades do mundo do trabalho e da convivência externa que, em sua maioria,



exigem conhecimentos, habilidades e a comprovação de formação que só a partir do ingresso, permanência e conclusão escolar o indivíduo pode obter. Assim, percebe-se todo um conjunto de motivações e aspectos necessários a serem adquiridos que de forma singular, só são desenvolvidos (em sua plenitude) na escola, consolidando como um dos mais importantes espaços (não o único) da formação humana em diversos aspectos.

Para Cavalcanti (2012, p. 16),

Ela é um espaço peculiar dessa formação, que tem como referência o trabalho com conhecimentos científicos e culturais sistematizados e, nesse trabalho, congrega diferentes saberes produzidos e veiculados em diversos cenários educativos, para que sejam elaborados conjuntamente pelos alunos. Para que seja assim, salienta-se a necessidade de sua articulação a dinâmica sociocultural local e global, as demandas da sociedade contemporânea e de seus alunos, da comunidade da escola, do bairro e da cidade em que está.

A importância do professor e sua atuação estão totalmente ligadas à sua formação inicial e continuadas, as reflexões e experiências obtidas no dia a dia e em espaços diversos, contudo, está relacionado a escola como um todo, ou seja: todo o exercício profissional possui relação com a gestão e comunidade escolar, proporcionando os meios e resultado, por isso a relevância de refletir o “todo”, desde a escola até os alunos.

Dentre os agentes que compõem a escola, o educador tem uma função essencial para que essa instituição desempenhe seu papel com eficácia. No exercício de uma prática docente séria, planejada e crítica que, visa não só a mera transposição de conteúdos, mas a construção e troca de conhecimento em sala entre educandos e educadores como sujeitos ativos do processo de ensino-aprendizagem, a finalidade da docência, da escola e da educação é realizada com mais eficiência.

É nesse contexto que programas como a RP, o PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência), o Programa de Bolsas de Extensão (PROBEX), Programas de Monitoria, PIBIC (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica), entre outros, têm contribuído para o enriquecimento dos licenciandos em formação, não limitando seu acesso às escolas nos períodos em que cursam o Estágio Supervisionado, que já possui, por si só, suas limitações e diversas barreiras.

A soma dos conteúdos e discussões adquiridas em sala no curso superior, mais as experiências promovidas por esses programas, com ênfase na RP, conseguem atingir um conjunto significativo de competências que não são possíveis aos alunos que não têm a oportunidade de participar dessas iniciativas. A troca de conhecimento com os demais residentes; as reuniões de formação e alinhamento com os coordenadores e supervisores; as pesquisas e trabalhos publicados e analisados; o contato com o espaço escolar, com as aulas das disciplinas, a realidade das escolas e os desafios da docência, permitindo (de forma acompanhada e direcionada), a execução de intervenções em sala que podem contribuir com o melhor aprendizado dos alunos, além de serem essenciais para a formação integral do residente, são alguns dos muitos pontos positivos a serem destacados. A necessidade de promover o contato dos licenciandos com os professores já formados é posta em relevo por Tardiff (2002):

Na formação de professores, ensinam-se teorias sociológicas, docimológicas, psicológicas, didáticas, filosóficas, históricas e pedagógicas, etc., que foram concebidas, a maioria das vezes, sem nenhum tipo de relação com o ensino nem com as realidades cotidianas do ofício do professor. Além do mais, essas teorias são muitas vezes pregadas por professores que nunca colocaram os pés numa escola ou, o que é ainda pior, que não demonstram interesse pelas realidades escolares e pedagógicas, as quais consideram demasiado triviais ou demasiado técnicas. Assim, é normal que as teorias e aqueles que as professam não tenham, para os futuros professores e para os professores de profissão, nenhuma eficácia nem valor simbólico e prático. No entanto, se quero saber como realizar um trabalho qualquer, o procedimento mais normal consiste em aprendê-lo com aqueles que efetuem esse trabalho. Porque seria diferente no caso do magistério? Somos obrigados a concluir que o principal desafio para a formação de professores, nos próximos anos, será o de abrir um espaço maior para os conhecimentos dos práticos dentro do próprio currículo (TARDIF, 2002, p. 241).

Os docentes formadores muitas vezes adotam uma abordagem de ensino mais voltada para pesquisadores e técnicos, em detrimento do papel de professor (CALLAI, 2003). Isso se reflete na restrição das discussões e abordagens ao ensino apenas aos aspectos metodológicos, prática pedagógica e estágio supervisionado, quando oferecidos. Apesar de serem educadores em uma licenciatura plena, desatendem a criação de "pontes" mínimas para orientar os discentes sobre como lecionar conteúdos específicos na educação básica. Falta o planejamento de aulas que discutam a apresentação nos livros didáticos e as diferenças de objetivos entre a ciência de formação e a disciplina escolar.

A falta de contato, experiências e estudos (teóricos e práticos) acerca da realidade escolar e os aspectos que integram a ciência de formação superior com a prática de ensino futura é um dos fatores que mais tem empobrecido a formação inicial, dentre tantos outros desafios e dificuldades que estão presentes no âmago do sistema de formação de professores no país.

Com ênfase na formação do professor de Língua Inglesa, não é diferente muitos desses paradigmas, como a questão da ausência da prática; grades curriculares e formações mais ligadas ao conhecimento da língua em si, sem as discussões e atividades que contribuam na construção do professor de Inglês, que de fato estará em sala de aula para lecionar aqueles conteúdos, além de outros mais.

É relevante observar que o professor de língua estrangeira precisa de conhecimento do funcionamento estrutural, social e cultural da língua-alvo, bem como dos saberes adquiridos por meio das experiências e da prática bem sucedida, assim como de um conhecimento teórico, que o possibilita explicar sua prática pedagógica e a refletir criticamente sobre ela, buscando assim, produzir formas e procedimentos mais eficientes dentro do ambiente de ensino e aprendizagem. É importante também que o professor de Língua Estrangeira adote uma postura profissional, cuja "prática continue servindo para se ver ensinando e abrindo espaço para as hipóteses que se desenvolve na reflexão continuada" (ALMEIDA FILHO, 2006, p. 12).

Ou seja, para adoção e capacitação do professor de Língua Inglesa para seu desafiante trabalho, além das necessidades básicas do curso de formação, que podem ser resumidas em: estrutura e materiais disponíveis; quadro de professores e metodologias adequadas espaços de atividades e reflexões sobre as questões teóricas e práticas do conhecimento da Língua e dos aspectos didáticos; estímulos e investimentos favoráveis aos licenciandos. Assim como sua notável determinação na busca pelo desenvolvimento acadêmico pessoal, é fundamental adotar ações e medidas que promovam de maneira eficiente o enriquecimento do repertório linguístico, bem como construção da identidade e saberes docentes do professor de Inglês em formação, pois, em um curso de licenciatura plena, não se formam técnicos, falantes ou ouvintes da língua (apenas), mas docentes de Língua Inglesa para ensino na Educação Básica. No trecho a seguir, Moita Lopes (1996) reforça a necessidade desse conjunto de conhecimentos na formação do professor de línguas:

A formação teórico-prática do professor de língua no meu entender, envolve dois tipos de conhecimentos: um conhecimento teórico sobre a natureza da linguagem em sala de aula e fora dela e um conhecimento sobre como atuar na produção de conhecimentos sobre o uso da linguagem em sala de aula, isto é, sobre os processos de ensinar/aprender línguas (MOITA LOPES, 1996, p. 181).

Nesse contexto, situa-se a relevância do programa Residência Pedagógica e seu vasto conjunto de oportunidades e experiências que são proporcionadas aos residentes que dele fazem parte, contribuindo não só na formação inicial do professor de Letras Inglês, mas também ao professor das demais licenciaturas.

### **3 METODOLOGIA**

Esta pesquisa está enquadrada na concepção qualitativa. Este tipo de pesquisa examina evidências com base em dados verbais e visuais, que ajudam a compreender determinado fenômeno, bem como ajuda a estruturar previamente a realização de um estudo. (MAZZOTTI, 1991). A coleta de dados teve sua realização através de um questionário aberto, via formulário eletrônico, que foi aplicado aos estudantes que participaram da Residência Pedagógica, no subprojeto de Inglês da Universidade Estadual da Paraíba em edições diferentes do programa, nos períodos de (especificar anos após a coleta).

#### **3.1 Os participantes da pesquisa**

O presente trabalho foi concebido em colaboração com os discentes envolvidos no Programa de Residência Pedagógica (PRP), no intervalo temporal que abrange os anos de 2017 a 2019, no subprograma destinado a Língua Inglesa. Todos os participantes que foram admitidos nesse subprograma foram cordialmente convidados a integrar esta pesquisa por meio de um questionário comportado através da plataforma *Google Forms*, utilizando exclusivamente meios remotos. O questionário obteve respostas de 10 estudantes.

#### **3.2 Análise dos dados**

No questionário, buscamos entender as razões que levaram os estudantes a participar do PRP, identificar as dificuldades que enfrentaram durante o processo e avaliar o currículo de seus cursos em relação à eficácia na formação docente. Após a aplicação do questionário, utilizamos a análise de conteúdo, seguindo as fases delineadas por Bardin (2003): Pré-análise, Exploração do Material, Tratamento dos Resultados, Inferência e Interpretação. Na etapa inicial, o material de pesquisa é organizado através de uma "leitura flutuante". Em seguida, formulam-se hipóteses e indicadores que guiarão a interpretação final, observando princípios como

exaustividade, representatividade, homogeneidade, pertinência e exclusividade, conforme orientações de Santos (2012).

Segundo Santos (2012), ao realizar a análise de materiais, é necessário codificar os dados, um procedimento que envolve a identificação de unidades de registro, as quais podem ser temas, palavras ou frases. Bardin (2003), por sua vez, propõe critérios para a categorização, considerando-a como uma manifestação do pensamento que condensa a realidade em momentos específicos. Os critérios para a seleção de categorias abrangem aspectos semânticos, sintáticos, léxicos e expressivos.

Bardin (2003) define os elementos essenciais para a inferência, identificando quatro polos fundamentais: o emissor, o receptor, a mensagem e o meio. O emissor, seja uma pessoa ou um grupo, é responsável pela produção da mensagem. O receptor, também podendo ser um indivíduo ou um conjunto de pessoas, é o destinatário ao qual a mensagem se dirige, buscando influenciá-lo ou adaptar-se a ele. A mensagem representa o conteúdo analisado, sendo imprescindível para qualquer análise de conteúdo. Por fim, o meio refere-se ao instrumento técnico pelo qual a mensagem será difundida.

Para uma análise eficaz dos dados, é crucial retornar ao embasamento teórico, utilizando-o como guia para dar sentido às interpretações. As inferências são fundamentais para desvendar o verdadeiro significado das palavras no texto analisado. Os dados foram obtidos por meio de questionários aplicados aos estudantes. Inicialmente, procedemos à leitura do material coletado para compreender o contexto, sem realizar uma organização sistemática, focando apenas nas ideias principais. Posteriormente, identificamos unidades de significado, que podem ser temas ou palavras-chave, antes de prosseguir para a categorização. O objetivo é agrupar as respostas dos estudantes em conjuntos que compartilhem características comuns, reunindo-as sob títulos genéricos, como mostrado no Quadro 1:

Quadro 1: Organização das respostas dos alunos ao questionário por categorias

<b>TÍTULO</b>	<b>CATEGORIA</b>	<b>DESCRIÇÃO</b>
Motivação para participar da Residência	1. Experiência profissional	1. Estudantes interessados em adquirir

Pedagógica	2. Incentivo financeiro	experiências relacionadas ao ensino  2. Estudantes atraídos pelo incentivo financeiro
Dificuldades e problemas	1. Problemas relacionados a deslocamento  2. Problemas relacionados às escolas contempladas	1. Dificuldades logísticas para a chegada a escola (nos casos de escolas em outras cidades)  2. Dificuldades encontradas na instituição onde as aulas eram contempladas (materiais físicos/digitais)
Residência e Identidade docente	1. A vivência na residência como uma imersão prática no exercício do ensino.	1. A Residência contribui para fortalecer as convicções dos estudantes.

### 3.3 As questões que compuseram o questionário

1. Qual o ano que você participou do Programa Residência Pedagógica?
2. Qual o principal estímulo que o moveu a participar do Programa Residência Pedagógica?
3. Falando um pouco sobre o Programa: as expectativas que você tinha antes do programa foram totalmente atendidas após sua conclusão? Cite, no mínimo, duas especificativas e, após isso, explique-nos se as respectivas expectativas foram ou não atendidas.
4. Quais eram os materiais e os recursos tecnológicos que a escola campo dispunha? Na sua opinião, tais materiais/recursos foram satisfatórios para a realização das aulas?
5. O valor oferecido pelo programa foi satisfatório para as despesas de locomoção e logística?
6. O auxílio financeiro fornecido foi suficiente para o desenvolvimento das atividades no programa?
7. Na sua concepção, a escola em que você realizou a residência, estava engajada com a proposta do projeto? Explique-nos, por favor.

8. Houve alguma dificuldade com relação às idas a escola campo? Se houve, explique-nos qual/quais foi/foram os problemas enfrentados no que tange à logística de deslocamento.

#### **4 RESULTADOS E DISCUSSÕES**

O foco inicial de nossa análise recaiu sobre a motivação subjacente à adesão dos estudantes ao programa de residência pedagógica. No âmbito desse tema, organizamos as declarações dos participantes com base na natureza de suas motivações. Entre os estudantes que aceitaram participar do estudo (um total de 10 alunos), observou-se que alguns se envolveram no projeto devido à perspectiva de receber uma bolsa, enquanto outros buscavam uma oportunidade de desenvolvimento profissional. Notavelmente, a prevalência das motivações apontou para a busca de experiência profissional, com nove estudantes destacando essa como sua principal motivação, enquanto um mencionou o incentivo financeiro como fator motivador.

Na busca por uma vivência enriquecedora, os estudantes anseiam pela oportunidade de experimentar a docência durante sua formação acadêmica. Eles aspiram não apenas aprimorar suas habilidades de ministração de aulas, mas também a compreender as complexidades do cotidiano de um professor, cientes de que suas responsabilidades vão além do ato de ensinar. No Programa de Residência Pedagógica (PRP), aos estudantes são oferecidos a chance de compartilhar experiências com os docentes, deparando-se com as nuances e desafios do ambiente escolar. Esse contato direto permite que desenvolvam práticas para lidar eficazmente com os alunos (FIGUEIREDO; GAGNO, 2020). A imersão na realidade escolar desempenha um papel crucial na consolidação das convicções profissionais dos estudantes, como expresso pela afirmação do estudante 1: "Eu acreditei que passar mais tempo na escola seria uma excelente oportunidade para ter certeza se eu realmente desejava seguir a carreira de professora no ensino básico ou não."

Os estudantes são motivados a participar da residência em busca de uma experiência profissional mais abrangente, impulsionada pelo fato de que o Programa de Residência Pedagógica (PRP) oferece uma carga horária substancialmente maior do que o estágio supervisionado. Isso permite aos participantes da residência uma



imersão mais profunda em comparação com a experiência disponível no estágio supervisionado. Conforme evidenciado pela declaração do estudante 1, mencionado anteriormente, fica evidente que os estudantes reconhecem a importância de dedicar mais tempo de sua formação nas escolas que se tornarão seus futuros locais de trabalho. No entanto, Silva e Cruz (2018) expressam críticas em relação à carga horária estipulada pelo PRP, que é de 440 horas de acordo com o edital de 2018. Esses autores argumentam que, na sua concepção, 800 horas seria mais apropriado, especialmente ao comparar com as horas de estágio exigidas em campos como medicina e engenharia.

Poladian (2012) afirma que, se devidamente planejado, o estágio supervisionado oferece ao estudante a oportunidade de conferir significado à teoria. Nessa perspectiva, o Programa de Residência Pedagógica (PRP) pode ser encarado como uma reformulação necessária para o estágio supervisionado, já que proporciona uma imersão real na escola, indo além do simples ato de dar aulas e contemplando as demais esferas que compõem a experiência de ser professor. Lucas et al. (2016) demonstram que as principais atividades de um professor estão vinculadas à sua habilidade de se relacionar com os três tipos de saberes docentes: o conteúdo, o ensino e o aprendizado. Nessa perspectiva, a motivação dos estudantes em adquirir experiência profissional é atendida na Residência Pedagógica, onde cada um desses saberes docentes pode ser amplamente desenvolvido pelos estudantes durante sua imersão na escola.

No que se refere às dificuldades associadas ao plano de estudos da Instituição de Ensino Superior (IES), categorizamos os desafios que os alunos mencionaram, os quais de alguma maneira estavam vinculados à estrutura curricular de seus cursos. Alguns dos participantes do estudo destacaram questões relacionadas à formação do currículo.

Os estudantes descreveram alguns desafios ao interagir com as instituições educacionais em que estavam agregados, sobretudo no que diz respeito à comunicação com os professores. Essas dificuldades podem ser consideradas normais, uma vez que os estudantes passaram a se envolver em todas as atividades e processos da escola. Problemas com relação à comunicação infelizmente permeiam a relação dos estudantes com as escolas que os recebem, uma vez em que eles se encontram com falta de clareza com o que devem trabalhar em sala de aula. Ao longo do período de residência, ocorreram algumas reuniões com a escola,

porém, lamentavelmente, na ótica dos estudantes, esses encontros não se mostraram tão eficazes. A declaração do estudante 2 destaca esse desafio:

“Eu esperava ter uma orientação melhor quanto a prática em sala de aula, tanto já questão do planejamento das aulas, como na questão do desenvolvimento delas. Tivemos muitos encontros em dois anos, mas nenhum deles teve orientações voltadas para a prática pedagógica.”

Dessa forma, torna-se imperativo que os futuros editais da Residência dediquem uma atenção mais abrangente à interação entre todas as partes envolvidas no programa. A organização em todas as fases do programa desempenha um papel fundamental na consecução dos objetivos estabelecidos. Além disso, é relevante destacar que alguns alunos, especificamente os residentes 2, 4 e 9, relataram que a escola não estava efetivamente envolvida no projeto. Essa observação ressalta a necessidade de uma abordagem mais eficaz na integração escola-residência, visando aperfeiçoar a participação e o engajamento de todas as partes interessadas.

O currículo da licenciatura destaca a comunicação dos estudantes como uma habilidade crucial a ser desenvolvida. Em geral, o currículo visa preparar os estudantes para enfrentar os desafios da realidade escolar. Ao ingressarem nas escolas, os estudantes percebem a integração entre o que aprenderam na instituição de ensino superior (IES) e as demandas da profissão docente. No Programa de Residência Pedagógica (PRP), espera-se que os estudantes residentes tenham concluído pelo menos metade de seu curso de licenciatura. Neste ponto, é importante considerar se os estudantes estão adequadamente preparados para essa transição. A preocupação com a estrutura dos currículos dos cursos de licenciatura não é uma questão recente; estudos já na década de 1990 indicavam desafios na elaboração e nos objetivos desses currículos (MARQUES, 1992). Infelizmente, a formação de professores muitas vezes ocorre de maneira fragmentada entre as disciplinas. Entre as disciplinas não diretamente relacionadas à licenciatura, observa-se uma lacuna na contextualização entre o conteúdo de Letras Inglês e sua aplicação na educação básica.

No que tange ao estágio supervisionado no contexto do currículo de cursos de licenciatura, persistem desafios na concepção e integração desses estágios nos programas acadêmicos (LIRA; FERREIRA; DUARTE, 2018). Silva e Oliveira (2016) destacam que o propósito do estágio supervisionado é instruir e preparar os

estudantes para os desafios de suas futuras carreiras, sendo o estágio o momento crucial para identificar os desafios inerentes à profissão escolhida. Infelizmente, é comum que haja escassa ênfase prática no currículo de licenciatura, resultando na participação dos estudantes em escolas apenas no estágio final, geralmente no 7º semestre. Freire (2001) argumenta que o estágio constitui a dimensão prática essencial nos cursos de formação, ressaltando a importância de criar condições que favoreçam a reflexão por parte dos estagiários durante essa experiência. De acordo com Freire (2001), é fundamental que os estágios proporcionem aos estudantes a aquisição de conhecimentos relacionados ao processo de ensino e às práticas profissionais, facilitando a transição do pensamento acadêmico para o pedagógico. Portanto, é necessário construir uma formação inicial mais significativa para os estudantes, sendo a Residência uma ferramenta que pode contribuir para essa renovação.

Nessa ótica, o Estágio Supervisionado surge como uma abordagem inovadora para redefinir a forma como encaramos a prática supervisionada, estabelecendo uma conexão mais estreita entre o aluno e as instituições de ensino. Com uma carga horária total de 440 horas, essa abordagem possibilita uma imersão completa do estudante no ambiente escolar, permitindo sua participação ativa nas atividades conduzidas pelos preceptores na escola. Vale destacar também a relevância da colaboração entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e as escolas, visando construir uma formação mais significativa para os alunos dos cursos de licenciatura. De acordo com Souza, Amorim e Silva (2011), é responsabilidade das IES proporcionar uma formação mais adaptável aos estudantes, visando o desenvolvimento de competências que os preparem para o mercado de trabalho.

Destaca-se a relevância da interação dos estudantes com profissionais mais experientes, como os professores preceptores, enriquecendo a experiência educacional. Em um estudo sobre o PIBID, Trevisan et al. (2016) concluiu que essa interação é benéfica para ambas as partes, proporcionando um aprendizado mútuo. A relação não é unilateral, pois os preceptores também podem aprimorar suas práticas ao interagir e compartilhar experiências com os residentes. Em uma pesquisa com professores preceptores, Santos et al. (2021) identificou que a principal motivação para participar do PRP é contribuir para a formação de futuros professores. Esse contato entre preceptores e residentes não apenas facilita a troca

de experiências, mas também revitaliza o preceptor ao se reconectar com conhecimentos acadêmicos trazidos pelos residentes. Santos et al. (2021) ressalta que essa interação promove o intercâmbio de experiências, facilitando a aproximação do preceptor com os conhecimentos acadêmicos e incentivando também a troca de experiências entre os próprios residentes.

As respostas fornecidas pelos participantes em relação ao valor oferecido pelos programas destacam uma diversidade de experiências e perspectivas. Alguns expressaram satisfação, enfatizando que o montante fornecido foi crucial para sua participação no programa e para superar desafios financeiros associados à locomoção e logística. Uma citação ilustrativa desse ponto de vista é citada pelo participante 1: "Contribuí bastante e sem esse valor, infelizmente, eu não teria conseguido me sustentar no programa e me locomover para os estágios. [...]"

No entanto, outras respostas revelaram preocupações significativas sobre a adequação do valor em relação às despesas associadas ao programa. A necessidade de destinar o valor integral da bolsa para custos essenciais, como aluguel, evidencia uma limitação na abrangência do suporte financeiro, como citado pelo participante 2: "Na época não. Eu usava o valor integral da bolsa para pagar meu aluguel para me manter na cidade e concluir o curso."

A análise das respostas revela uma variedade de experiências em relação ao valor oferecido pelos programas. Em alguns casos, o montante proporcionou um suporte adequado, permitindo que os participantes se concentrassem nas atividades do programa sem preocupações financeiras significativas. Isso se reflete na percepção positiva de que o valor foi satisfatório, contribuindo para despesas de locomoção, logística e até mesmo para a manutenção básica durante a participação no programa. Essas situações destacam a importância de considerar não apenas as despesas básicas, mas também outros custos associados ao envolvimento em programas educacionais.

É interessante notar que, em alguns casos, os participantes adotaram estratégias para otimizar o uso da bolsa, como pegar carona para reduzir os custos de locomoção. Essas adaptações evidenciam a criatividade e a resiliência dos envolvidos para lidar com limitações financeiras. Além disso, a menção de que o valor contribuiu para a formação de cidadãos, fornecendo conhecimento em língua estrangeira, destaca a importância não apenas de atender às necessidades

imediatas, mas também de reconhecer o impacto mais amplo do investimento em educação.

Dessa forma, é crucial assegurar que a interação dos estudantes com as escolas de ensino fundamental e médio seja iniciada o mais cedo possível no âmbito dos programas de formação de professores. É evidente que a construção da identidade profissional dos futuros docentes está intrinsecamente vinculada à prática pedagógica, sendo que os significados e o reconhecimento próprio desses profissionais surgem predominantemente de questões educacionais relacionadas aos seus alunos (GALINDO, 2004).

Em uma pesquisa conduzida por Gatti e Barreto (2009), evidenciou-se que 48,6% dos alunos matriculados em cursos de licenciatura que participaram do ENADE de 2005 escolheram essa trajetória porque almejavam se tornar professores. Contudo, 23,9% dos estudantes optaram pela licenciatura como uma alternativa caso não conseguissem se inserir em outras áreas de atuação. Estes dados ressaltam a importância de iniciativas como a Residência Pedagógica, que desempenha um papel fundamental na formação da identidade profissional dos estudantes nos cursos de licenciatura, especialmente diante dos desafios enfrentados por esses futuros educadores.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a análise detalhada sobre a motivação dos estudantes para participar do programa de residência pedagógica, as experiências durante o programa e os desafios enfrentados, é possível extrair conclusões valiosas sobre a formação de professores. A busca pela experiência profissional mais abrangente, destacada por grande parte dos participantes, ressalta a importância da imersão na realidade escolar para o desenvolvimento das convicções profissionais dos futuros educadores.

A necessidade de uma abordagem mais significativa na formação inicial dos professores torna-se evidente, pois a imersão mais profunda proporcionada pela residência pedagógica frequentemente encontra obstáculos na integração plena com o ambiente escolar. Questões relacionadas à comunicação, colaboração e alinhamento de objetivos entre a residência e a escola podem impactar negativamente a experiência dos estudantes, limitando a exploração das complexidades do ato de ensinar e das diversas esferas que compõem a jornada do professor.

Entretanto, também são destacados desafios significativos relacionados à estrutura curricular dos cursos de licenciatura. A lacuna na contextualização entre o conteúdo acadêmico e sua aplicação na educação básica destaca a necessidade de uma revisão nos currículos, assegurando que os estudantes estejam adequadamente preparados para a transição entre a instituição de ensino superior e a prática pedagógica.

As dificuldades de comunicação entre os estudantes e as instituições educacionais durante a residência pedagógica apontam para a importância da organização eficaz em todas as fases do programa. É crucial que os próximos editais da residência dediquem uma atenção mais ampla à interação entre todas as partes envolvidas, garantindo uma orientação efetiva em relação à prática em sala de aula.

No que diz respeito ao suporte financeiro oferecido pelo programa, a variedade de experiências destaca a importância de uma abordagem abrangente ao fornecer assistência financeira. Enquanto para alguns participantes o valor da bolsa foi suficiente, outros enfrentaram desafios em conciliar as demandas financeiras com as exigências do programa. Isso ressalta a importância de considerar não apenas as despesas básicas, mas também os custos adicionais associados à participação em atividades educacionais.

Por fim, a discussão sobre a construção da identidade profissional dos futuros docentes destaca a relevância da prática pedagógica desde as fases iniciais dos cursos de licenciatura. Iniciativas como a Residência Pedagógica desempenham um papel fundamental na formação dessa identidade, proporcionando aos estudantes a oportunidade de enfrentar desafios reais e desenvolver as competências necessárias para uma atuação eficaz na educação básica.

Em síntese, são apontadas necessidades de uma abordagem integrada na formação de professores, que contemple desde a revisão dos currículos até a promoção de uma interação eficaz entre estudantes, instituições educacionais e programas de residência pedagógica. Essa abordagem holística é essencial para preparar os futuros educadores de maneira abrangente, capacitando-os para os desafios e responsabilidades da profissão docente.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Professor de língua estrangeira sabe a língua que ensina? **A questão da instrumentalização linguística**. Contextura, São Paulo, v. 1, p. 77-85, 1992.

BARDIN, L. Análise de conteúdo (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trads.). **Lisboa:Edições 70**.(Obra original publicada em 1977). 2006.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão final. Brasília: MEC, 2018. Disponível em:[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_-versaofinal\\_site](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site). Acesso em 14 de março de 2022.

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

CALLAI, Helena Copetti. **A formação do profissional da geografia**. 2. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Programa Residência Pedagógica. Brasília: **CAPES**, 2018. Disponível em: <https://uab.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em 14 de março de 2022.

CAVALCANTI, Lana de Sousa. **O ensino de geografia na escola**. Campinas: Papyrus, 2012.

FIGUEIREDO, J.G.; GAGNO, R.R. Reflexão das práticas e vivências contextualizada entre a Universidade e Escola a partir do Programa de Residência Pedagógica. **Ensino & Pesquisa**, 2020.

FREIRE, A.M. Concepções orientadoras do processo de aprendizagem do ensino nos estágios pedagógicos. **Colóquio: modelos e práticas de formação inicial de professores**, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia de autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Unesp, 2000.

FREITAS, M. C. De; FREITAS, B. M. De; ALMEIDA, D. M. **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/>. Acesso em 22 de Outubro de 2021.

GALINDO, W.C.M. A construção da identidade profissional docente. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 24, n. 2, p. 14-23, Junho 2004.

GATTI, Bernadete Angelina (Coord.) e BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília/DF: UNESCO, 2009.

KONDER, L. **O que é dialética?** 9ed. São Paulo, Brasiliense, 1984. 87p.

LIRA, M. R., FILHO, J. J. S., FERREIRA, U. L.; DUARTE, V. M. B. Mobilizações do Programa Residência Pedagógica na Universidade de Pernambuco campus Mata Norte. **Anais do Encontro Nacional das Licenciaturas (ENALIC)**, Fortaleza, CE, 2018, 5.

LUCAS, L.B.; PASSOS, M.M.; MELO ARRUDA, S. Axiologia e o processo de formação inicial de professores de Biologia. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 18, n. 3, p. 645-665, 2016.

MARQUES, M. A reconstrução dos cursos de formação do profissional da educação. **Em aberto**, v. 12, n. 54, 1992.

MAZZOTTI, A.J.A. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cadernos de pesquisa**, n. 77, p. 53-61, 1991.

MEDRADO, B. P; REICHMANN, C. L. (org) **Projetos e práticas na formação de professores de língua inglesa**.- João Pessoa: Editora da UFPB, 2017.

MINAYO, S. C. M. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2009.

MOITA LOPES, L. P. Oficina de Linguística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino-aprendizagem de línguas. São Paulo: Mercado Letras, 1996. In: STURM, L. (Org.) **Conhecendo a realidade escolar para uma formação inicial crítica e reflexiva de professores de inglês**. Campinas, SP: Pontes Editora, 2011.

POLADIAN, M. L. P. Estudo sobre o Programa de Residência Pedagógica da UNIFESP: Uma Aproximação entre Universidade e Escola. Fortaleza: **EdUECE**, v.2, p. 3060- 3075, 2012.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Lyda; CACETE, Núria Hanglei. **Para ensinar e aprender geografia**. São Paulo: Cortez, 2007.

SANTOS, F.M. **Análise de conteúdo: a visão de Laurence Bardin**. 2012.

SANTOS, L.A.M; LIVRAMENTO, M.A.K K.; SOUZA, F. Estudo descritivo acerca dos

efeitos do programa institucional de residência pedagógica/UFS no processo de formação continuada dos professores preceptores. **Formação Docente–Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 13, n. 26, p. 201-218, 2021.

SILVA, K. A.C. P.; CRUZ, S.P. A Residência Pedagógica na formação de professores: história, hegemonia e resistências. **Momento-Diálogos em Educação**, v. 27, n. 2, p. 227-247, 2018.

SILVA, R.B.; OLIVEIRA, A.S. O Estágio Supervisionado nos Cursos de Formação de Professores: Decisão Quanto ao Futuro Profissional. **Humanidades & Inovação**, v. 3, n. 1, 2016.

SOUZA, V.L.P; AMORIM, T.N.G.F; SILVA, L.B. O estágio: Ferramenta fundamental para a inserção no mercado de trabalho? **RACE, Unoesc**, v.10,n.2, p. 269-294, jul./dez. 2011

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

TREVISAN, D.; BERNARDI, L.T.M.S.; CECCO, B.L.; MENEZES, D. PIBID e a formação do professor de matemática: experiências de inovação e interdisciplinaridade. **XII Encontro Nacional de Educação Matemática**, 2016.

## **ANEXOS**

### **ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

O sr (sra) está sendo convidado (a) a participar desta pesquisa que tem como finalidade identificar os desafios encontrados pelos estudantes de Letras Inglês no programa Residência Pedagógica.

Ao participar deste estudo o sr (sra) permitirá que o pesquisador utilize as informações fornecidas para análises e estudos. O sr (sra) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para a sr (sra). Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do e-mail do (a) pesquisador (a) do projeto: jhourosendo@gmail.com.

A coleta de material será na forma de um questionário online, composto de 08 questões. A participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.

Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente o (a) pesquisador (a) e o (a) orientador (a) terão conhecimento dos dados. Sua identidade não será publicada de forma alguma.

Ao participar desta pesquisa a sr (sra) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre as lacunas encontradas no programa, de forma que o conhecimento que será construído a partir

desta pesquisa possa contribuir positivamente para melhor desempenho do programa, onde o pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos.

O sr (sra) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.